

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DÉCLARÉES PAR LES PROFESSEURS ET LES CHARGÉS DE
COURS EN CONTEXTE DE CLASSE INCLUANT DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES
UNIVERSITAIRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE SUR MESURE EN ÉTUDES AUTOCHTONES

PAR

GABRIEL GINGRAS-LACROIX

FÉVRIER 2019



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Avoir la possibilité de cheminer au sein d'un programme d'études supérieures est une expérience qui permet de s'enrichir intellectuellement, de se développer dans un environnement qui demande un dépassement de soi continu et même, de transformer des rêves, qui semblaient parfois inaccessibles, en réalité. Se développer dans un tel contexte ne peut cependant se faire seul et demande ainsi le soutien, les compétences, le savoir et la bienveillance de nombreux individus. C'est en ce sens que j'aimerais remercier plusieurs personnes qui ont eu un impact majeur dans mon cheminement qui a mené à l'écriture de ce mémoire. Je remercie d'abord Oscar Labra, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), qui a dirigé ce mémoire. Ce dernier a investi un temps considérable dans les différentes facettes de mon projet d'étude et m'a également offert plusieurs opportunités qui m'ont mené à me surpasser continuellement. Sans son soutien et sa bienveillance, ce mémoire ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui.

Je remercie ensuite Dominic Bizot, professeur à Université du Québec à Chicoutimi, et Renée Brassard, professeure à l'Université Laval, d'avoir pris le temps d'évaluer mon protocole de recherche et de m'avoir permis de mieux situer mon projet de recherche. En ce sens, j'aimerais également souligner l'implication de Wanda Gabriel, professeure à l'Université McGill, et Arlene Laliberté, professeure associée à l'UQAT, dans le comité d'évaluation de ce mémoire de recherche. Ces dernières m'ont permis de pousser mes réflexions, d'ajouter de la rigueur à cette recherche et de concrétiser mon projet d'étude. Je tiens également à remercier Hugo Asselin, directeur de programme de la maîtrise sur mesure en sciences humaines à l'UQAT, pour son soutien et son enthousiasme à transmettre sa passion pour la recherche scientifique. À ceux-ci

s'ajoutent également Francis Lévesque et Louise Mantha. Je les remercie pour leur soutien et le fait qu'ils aient cru en mes capacités lors de mon cheminement universitaire de deuxième cycle. Cela m'a ouvert des portes que je ne croyais pas toujours accessibles.

Finalement, je remercie les gens de mon entourage qui ont su me soutenir tout au long de mes études. Ma conjointe Roxane qui a su être présente pour m'encourager dans les moments de joie et d'inquiétude que suscitent des études de deuxième cycle. Puis mes amis, David, Jean-Philippe et Nicolas qui ont su me faire décrocher de tout le stress et l'anxiété qu'engendrent les études supérieures. Il aurait été, sans cet entourage, difficile de mener à bien ce projet.

Dans un autre ordre d'idées, j'aimerais également souligner le soutien financier qui m'a été offert par certains organismes lors de mes études de deuxième cycle, soit : le Conseil de recherche en sciences humaines pour la bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier (bourse de maîtrise), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour la bourse d'accueil aux étudiants de 2^e cycle ainsi que l'Association générale étudiante de l'UQAT et la Fondation de l'UQAT pour les fonds de soutien aux projets étudiants

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
RECENSION DES ÉCRITS.....	7
1.1 Les institutions d'éducation et le génocide culturel autochtone	7
1.2 L'enseignement universitaire, un domaine en pleine mutation	10
1.3 La notion de pratique enseignante	11
1.4 L'innovation pédagogique universitaire : un moteur vers la réussite.....	12
1.5 Quelle pédagogie pour les étudiants autochtones universitaires?.....	15
1.6 L'éducation universitaire et sa portée holistique	17
1.7 Un environnement adapté aux diversités culturelles autochtones	18
1.8 Le but de la recherche.....	20
1.8.1 Les objectifs de recherche	20
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE	23
2.1 Les pratiques enseignantes et la théorie de l'agentivité.....	23
2.2 Le modèle holosystémique comme approche holistique	25
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE.....	27
3.1 La pertinence de la recherche qualitative de ce mémoire.....	27
3.2 L'entrevue semi-dirigée.....	28

3.3	Le recrutement des participants	30
3.4	L'analyse des données	33
3.5	Les limites de la recherche	34
3.6	L'éthique.....	35
CHAPITRE 4		
	RÉSULTATS	37
4.1	Les connaissances pédagogiques du corps enseignant	37
4.1.1	La formation pédagogique	37
4.1.2	La connaissance vis-à-vis l'enseignement traditionnel et novateur	39
4.1.3	L'adaptation du contenu théorique pour accrocher les étudiants autochtones.....	41
4.1.4	Les habiletés pédagogiques qui favorisent la réussite des étudiants autochtones.....	43
4.1.5	La notion de sécurité culturelle en contexte de classe incluant des étudiants autochtones	48
4.1.6	La synthèse des résultats ressortis du discours des participants.....	49
4.2	Les pratiques enseignantes en contexte de classe incluant des étudiants autochtones	50
4.2.1	Les types de pédagogie préconisée	50
4.2.2	Le déroulement des cours.....	51
4.2.3	Les techniques utilisées en classe.....	52
4.2.4	Les apprentissages holistiques	57
4.2.5	L'intérêt pour les cultures et les réalités autochtones	60
4.2.6	Les facilitateurs et les obstacles à la pédagogie	62
4.2.7	Les rôles attendus des étudiants	64
4.2.8	La synthèse des résultats ressortis du discours des participants.....	66
4.3	Les facteurs internes qui orientent les pratiques enseignantes	67

4.3.1	L'intérêt marqué vis-à-vis l'enseignement.....	67
4.3.2	Les rôles du corps enseignant auprès des étudiants autochtones	68
4.3.3	Les valeurs associées à l'enseignement auprès d'étudiants autochtones .	72
4.3.4	La synthèse des résultats ressortis du discours des participants.....	74
4.4	Les facteurs comportementaux qui orientent les pratiques enseignantes	75
4.4.1	Le choix de sa pratique.....	75
4.4.2	L'évaluation de sa pratique	76
4.4.3	L'évaluation des cours par les étudiants	77
4.4.4	La synthèse des résultats ressortis du discours des participants.....	80
4.5	Les facteurs environnementaux qui orientent les pratiques enseignantes	81
4.5.1	Une relation professionnelle avec les étudiants autochtones qui a des effets positifs	81
4.5.2	La relation avec les communautés autochtones	84
4.5.3	Une université humaine.....	86
4.5.4	Les conditions qui diminuent la transformation des pratiques pédagogiques	87
4.5.5	La synthèse des résultats ressortis du discours des participants.....	91
4.6	L'adaptation des objectifs d'apprentissage.....	92
4.6.1	Une remise en question de l'évaluation	92
4.6.2	Une relation à revoir entre les membres du corps enseignant.....	95
4.6.3	Le soutien à la pédagogie à l'UQAT.....	98
4.6.4	La synthèse des résultats ressortis du discours des participants.....	100
CHAPITRE 5		
DISCUSSION		101
5.1	Les connaissances déclarées du corps enseignant au regard de la complexité d'enseigner aux étudiants autochtones	101

5.2	Les pratiques enseignantes favorisant des apprentissages holistiques	110
5.3	Les facteurs internes	115
5.4	Les facteurs comportementaux	118
5.5	Les facteurs environnementaux	119
5.6	L'adaptation des objectifs d'apprentissage.....	123
CONCLUSION		127
6.1	Les limites de ce mémoire de recherche	129
6.2	Les retombées de la recherche	129
BIBLIOGRAPHIE		131
ANNEXE A		
GUIDE D'ENTRETIEN DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES		159
ANNEXE B		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		163
ANNEXE C		
CERTIFICAT D'APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE.....		169

RÉSUMÉ

L'éducation est considérée par de nombreuses communautés autochtones comme un levier pouvant permettre d'initier un processus de guérison vis-à-vis des problèmes sociaux découlant des rapports coloniaux actuels ainsi que de ceux hérités du passé. Ce processus de guérison demande néanmoins que l'éducation soit à l'image des diversités culturelles autochtones, notamment en favorisant des apprentissages holistiques centrés sur l'étudiant, dont l'objectif est le développement global. Cette transformation engendre ainsi certaines particularités culturelles en ce qui concerne les pratiques utilisées par les professeurs et les chargés de cours. Or, celles-ci sont très peu documentées en ce qui concerne l'éducation universitaire. En ce sens, le but de cette recherche est donc de décrire et de catégoriser les pratiques enseignantes utilisées par les professeurs et les chargés de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) qui, selon leurs conceptions et l'application qu'ils en font, favorisent des apprentissages à caractère holistique chez les étudiants autochtones. Pour y parvenir, cette étude a employé une méthodologie de type qualitative et les participants ont été recrutés avec l'aide de l'École d'études autochtones et du Service Premiers Peuples de l'UQAT. Ainsi, une étude qualitative fondée sur la théorie de l'agentivité et sur le modèle holosystémique a été privilégiée et des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de professeurs et de chargés de cours de l'UQAT. Les résultats de la recherche montrent que les professeurs et les chargés de cours n'ont pas la perception qu'il existe des pratiques qui soient exclusives à l'enseignement universitaire en contexte de classe autochtone et c'est pourquoi ils tentent davantage d'adapter leurs pratiques enseignantes provenant d'un monde universitaire euro-centrique aux particularités singulières des étudiants autochtones. Ainsi, le corps enseignant n'utilise pas explicitement des pratiques qui favorisent, chez les étudiants autochtones, le développement des dimensions physique, émotionnelle et spirituelle que propose le modèle holosystémique. Or, l'étude des facteurs proposés par la théorie de l'agentivité permet de constater qu'une attention particulière est portée aux relations avec les étudiants, à l'enseignement de notions concrètes, à la décolonisation et à l'importance du territoire.

MOTS-CLÉS : Enseignement supérieur, Autochtones, pratiques enseignantes, vision holistique, université.

INTRODUCTION

Les institutions d'éducation au Canada ont historiquement contribué à l'assimilation des cultures autochtones (Lepage, 2009). Ainsi, en raison des différents parcours coloniaux auxquels les communautés autochtones ont été confrontées, notamment par le système d'éducation prôné par les pensionnats indiens et les répercussions qu'ils ont eues sur le mieux-être des Autochtones (Kirmayer, Simpson et Cargo, 2003; Nagy et Sehdev, 2012; Sioui, 2016), la Commission royale sur les peuples autochtones statuait que l'éducation devait être utilisée et adaptée aux communautés autochtones afin de veiller au mieux-être de celles-ci et des personnes la composant (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). Cependant, le cheminement menant à une diplomation universitaire semble ardu puisque le nombre de personnes détenant un diplôme universitaire chez les populations autochtones au Canada restait, en 2011, relativement faible (9,8 %) en comparaison à la population allochtone (26,5 %) (Kelly-Scott et Smith, 2015). La littérature montre que les faibles taux de scolarisation ne seraient pas dus à des facteurs personnels, mais davantage à des facteurs culturels qui toucheraient notamment les méthodes d'enseignement et d'apprentissage (Colomb, 2012; McMullen et Rohrbach, 2003; Timmons, Doyle-Bedwell et Lewey, 2009). Il apparaît ainsi crucial de s'intéresser aux facteurs culturels pouvant favoriser la persévérance scolaire chez les étudiants autochtones, d'autant plus que les communautés autochtones au Canada sont présentement en plein essor démographique et ont une population relativement jeune. En effet, les

individus âgés de 0 à 24 ans représentent 46,2% de la population autochtone (Statistique Canada, 2011).

Plusieurs études canadiennes ont montré l'influence positive que pouvait avoir une offre de programmes universitaires qui soit représentative des cultures autochtones sur la persévérance scolaire des étudiants autochtones (Dufour, 2015; Lefevre-Radelli et Dufour, 2016; Loiselle et Legault, 2010; Moeke-Pickering et Partridge, 2014; Ratel, 2013; Savard, 2012). Étant donné la diversité culturelle des différentes communautés autochtones, les institutions universitaires sont conviées à modifier leurs services aux réalités régionales et localisées des étudiants et des communautés autochtones présents sur leur territoire d'offre de services (Colomb, 2012; Rodon et Tremblay, 2007; Sioui, 2011). Pour Augustus (2015), malgré cette diversité culturelle propre à chacune des communautés (Castagno et Brayboy, 2008), une majorité d'entre elles a des visions similaires de l'éducation qui s'articulent autour de cinq principaux thèmes, soit : 1- accorder une importance particulière aux territoires (Beard, 2011; Borrows, 2016; Johnson, 2012; Styres, Haig-Brown et Blimkie, 2013); 2-impliquer la communauté et la famille dans le processus d'apprentissage (Battiste et Henderson, 2009; Loiselle et Legault, 2010; Sioui, 2012); 3- promouvoir les langues autochtones (Battiste et Henderson, 2009; Lévesque et al., 2015; McCarty et Lee, 2014; McGloin et Carlson, 2013); 4-utiliser des approches pédagogiques holistiques (Anuik et Gillies, 2012; Colomb, 2012) et 5- favoriser un processus de décolonisation (Battiste, 2008; Black et Hachkowski, 2018; Munroe, Lunney-Borden, Murray-Orr, Toney et Meader, 2013). Adapter l'offre de programmes aux étudiants autochtones semble aussi inévitablement impliquer des changements en ce qui concerne les pratiques enseignantes utilisées par le corps enseignant universitaire (Augustus, 2015). En effet, bien que plusieurs facteurs internes aient un impact positif ou négatif sur la persévérance scolaire des étudiants autochtones, des études canadiennes ont permis de constater que le corps

enseignant avait un impact non négligeable en ce qui a trait à la persévérance scolaire de ce groupe d'étudiants (Cazin, 2005; Colomb, 2012; Côté, 2009; Crépeau, 2011; Gallop, 2016; Loisel et Legault, 2010; Zamluk, 2006), notamment par les pratiques enseignantes qu'il utilise. Néanmoins, il semble ardu pour le corps enseignant d'adapter ses pratiques, puisque le système d'éducation ne favorise pas le développement holistique des étudiants (Lee, Hong et Niemi, 2014; Miller, 2005; Ricci et Pritscher, 2015).

Il est cependant à noter que cette vision d'adapter les pratiques enseignantes aux étudiants autochtones universitaires vient s'insérer dans une conjoncture favorable à des transformations de paradigmes en ce qui concerne l'enseignement universitaire. En effet, les universités occidentales sont actuellement confrontées à différentes remises en question qui provoquent de nombreuses mutations à l'intérieur de leurs structures, notamment en ce qui concerne le recrutement, les politiques, la gestion, l'organisation et le financement (Chalmers et Fuller, 2012; Giroux, 2010; Raddon et Harrison, 2015; Ratel, 2005; Saroyan et Frenay, 2010; St-Onge, 2016). Parmi ces perturbations se retrouve également la démocratisation de l'acquisition d'un grade universitaire dans la population, engendrant une augmentation de l'hétérogénéité des parcours scolaires et des réalités singulières des étudiants universitaires (Chalmers et Fuller, 2012; Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch, 2010). Or, devant le faible taux de réussite chez les étudiants universitaires québécois qui était de 67,2% en 2011 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2013), plusieurs auteurs estiment que les pédagogies ainsi que les pratiques enseignantes sont des facteurs qui favorisent la réussite scolaire (Fontaine et Peters, 2012; Ménard, 2009) et que l'enseignement traditionnel ne parvient plus à répondre, de façon générale, aux réalités changeantes des populations étudiantes allochtones et autochtones ainsi qu'aux attentes sociétales (Bédard, 2006; Bok, 2008; Demougeot-Lebel et Perret, 2011; Halx, 2010; Julien et

Gosselin, 2013; Langevin et Bruneau, 2000; Loiselle et Legault, 2010; Romainville, 2006).

En effet, cohabitent actuellement deux paradigmes au sein des institutions universitaires, soit le paradigme de l'enseignement magistro-centré, issu de la pédagogie de pratiques enseignantes traditionnelles universitaires, et celui de l'apprentissage pédo-centré. Dans le premier paradigme, l'enseignant est perçu tel un expert de sa discipline ayant pour but de transmettre son savoir théorique et ayant la responsabilité des apprentissages de ses étudiants; tandis que dans le second, il est perçu tel un accompagnateur ayant pour but de favoriser les interactions ainsi que de laisser les étudiants devenir maîtres de leurs apprentissages (Bertrand et Foucher, 2003; Demougeot-Lebel et Perret, 2010; Frenay, 2006; Huba et Freed, 2000; Kember, 1997; Legendre, 2004; Lison et Jutras, 2014; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009). Une vision de l'enseignement pédo-centré en contexte universitaire a été introduite dans les années 1990. Plusieurs experts soulignaient que l'avènement de nouvelles technologies, la pression grandissante provenant des étudiants ainsi que l'apparition de mouvements favorables au renouveau de la pédagogie universitaire allaient inévitablement engendrer un changement de paradigme vis-à-vis le rôle des enseignants, passant de « transmetteurs » à « développeurs » de connaissances (Bertrand et Foucher, 2003). Or, Bien que les professeurs et les chargés de cours soient généralement ouverts à l'utilisation de pratiques centrées sur l'étudiant, il apparaît que le corps enseignant utilise toujours majoritairement des pratiques qui émanent d'une pédagogie traditionnelle (Clanet, 2001; Demougeot-Lebel, 2014; Duguet, 2014; Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014; Loiola et Tardif, 2001).

Ce contexte peut donc être néfaste en ce qui concerne la persévérance chez les étudiants autochtones. En effet, plusieurs professeurs et chargés de cours soutiennent l'importance d'adapter, en milieu de classe autochtone, une pédagogie

et des pratiques enseignantes valorisant une dimension pratique et moins théorique du contenu à l'étude (Gauthier, 2015) et, en ce sens, plusieurs étudiants autochtones mentionnent également le désir de voir les enseignants universitaires être plus réceptifs à leurs besoins pédagogiques (Rodon et Tremblay, 2007). De plus, les pratiques d'enseignement traditionnel sont perçues par les Autochtones comme euro-centriques et la modification de ces pratiques demande des changements dans la nature, les fondements et la prémisse dans laquelle elles s'inscrivent pour inclure davantage l'histoire et les savoirs autochtones (Colomb, 2012). Or, bien que les universités possèdent des services d'aide à la pédagogie, le corps enseignant n'a généralement pas de formation pédagogique, ce qui a un impact dans son appropriation de pratiques centrées sur l'étudiant (Allen et Rueter, 1990; Fontaine et Peters, 2012; Lison, 2011; Trautmann, 2008; Walder, 2015).

La recherche concernant la pédagogie universitaire a été le sujet de plusieurs études en Amérique du Nord, en Europe et en Australie (Ketele, 2010; Lison et Jutras, 2014). Néanmoins, seules quelques-unes portent sur les pédagogies et les pratiques enseignantes universitaires en contexte autochtone, ces dernières concernent généralement les attentes des étudiants. Tel qu'il sera présenté dans la recension des écrits, ces études montrent que les étudiants autochtones ont le désir de voir le corps enseignant utiliser davantage des pratiques adaptées à leur réalité. Dans ce contexte, ce mémoire de maîtrise s'intéresse aux pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours universitaires en contexte de classe incluant des étudiants autochtones favorisant leur persévérance dans les études universitaires.

CHAPITRE 1

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre a pour objectif de présenter une recension de la littérature scientifique qui se veut pertinente à la problématique de ce mémoire qui porte sur l'éducation en milieu universitaire, soit principalement sur les pratiques enseignantes des professeurs et des chargés de cours. À cet effet, il sera traité des institutions d'éducation et du génocide culturel autochtone, de ce qu'est la notion de pratique enseignante, des mutations qui sont présentes actuellement dans les universités occidentales ainsi que de l'innovation pédagogique en milieu universitaire. Par la suite, en raison des aspects reliés aux spécificités autochtones de ce mémoire, il sera discuté de la pédagogie qui est favorable à la réussite des étudiants autochtones, de la portée holistique de l'éducation ainsi que de l'importance attribuée à l'instauration d'un environnement adapté aux diversités culturelles autochtones.

1.1 Les institutions d'éducation et le génocide culturel autochtone

L'approche colonialiste occidentale en éducation a historiquement été employée envers les peuples autochtones, celle-ci ayant connu un essor de son utilisation à partir de 1814, alors que le gouvernement vint à avoir des intérêts d'expansion territoriale et à s'intéresser aux terres des communautés autochtones (Lepage, 2009). Les pensionnats indiens furent le principal modèle éducatif résultant d'une approche colonialiste créée au sein d'une entente entre le gouvernement du Canada et les structures religieuses dominantes instituées officiellement en 1892 et prit fin dans les années 1990 (Kirmayer et Valaskakis, 2009; Lepage, 2009; Sabbagh,

2008). La fondation de ces institutions était ici le fruit d'une croyance populaire voulant que les peuples autochtones étaient inévitablement voués à disparaître (Lavoie, 2011).

Ainsi, plus de 100 000 enfants autochtones ont fréquenté l'un des 80 pensionnats dispersés sur l'ensemble du territoire Canadien, ces derniers ayant eu comme but premier de dénigrer et de supprimer l'héritage culturel des jeunes autochtones (Kirmayer et Valaskakis, 2009). On assiste donc à une forme d'éducation basée sur l'ethnocentrisme, où la culture dominante tente d'influencer et de contraindre une autre culture à son code culturel (Colomb, 2012; Lavoie, 2011). Ces lieux ayant favorisé le génocide culturel autochtone laissèrent aussi place à plusieurs types de violence de la part de ces institutions et de son personnel (Archibald, 2006; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Stout et Kipling, 2003). En effet, comme le montre une étude du Gouvernement du Canada (2006), réalisée auprès de personnes d'origine autochtone ayant fréquenté ces pensionnats, plusieurs auraient vécu des abus sexuels (32,6%), de la violence physique (79,2%) et de la violence psychologique (79,3%). De plus, la réussite scolaire entraînait des conséquences sur le plan de l'identité des Autochtones puisqu'avant 1951, ceux qui réussissaient à obtenir un diplôme universitaire devaient se soustraire aux dispositions d'émancipation obligatoires, les contraignant à perdre leur statut d'indien (Colomb, 2012; Leslie, 2002). Ce contexte historique a encore de nombreuses répercussions dans les communautés autochtones, notamment en ce qui concerne la perception des institutions scolaires occidentales (Malatest, 2004).

Depuis la Maitrise indienne de l'éducation indienne de 1972, de nombreuses commissions scolaires sous contrôle autochtone ont été créées. Ces dernières ont aujourd'hui une juridiction en éducation primaire, secondaire et adulte, ainsi que les responsabilités de : 1) gérer ces établissements; 2) créer des ententes avec le gouvernement et les institutions collégiales et universitaires; et 3) adapter le

programme d'éducation à la culture autochtone (Commission de l'éducation, 2007; Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Or, plusieurs problématiques persistent. En premier lieu, l'approche colonialiste utilisée historiquement en éducation auprès des communautés autochtones a des conséquences graves en ce qui a trait aux conditions de vie ainsi qu'à la santé de ces populations (Chansonneuve, 2005; Gouvernement du Canada, 2006; Sabbagh, 2008). En effet, cette situation engendre une augmentation des dysfonctionnements familiaux, des déficiences concernant les habilités parentales, des problèmes de santé mentale, du taux de violence conjugale et de dépendance aux drogues et à l'alcool (entre autres) qui ont des impacts non négligeables sur la persévérance scolaire des jeunes autochtones, ces derniers vivant une plus grande précarité vis-à-vis les troubles d'apprentissage (Archambault, 2010; Sabbagh, 2008; Sioui, 2011).

Il existe aussi un manque en ce qui concerne l'intégration de la culture autochtone dans les programmes de formation (Environics Institute, 2010; Sioui, 2011). En effet, une étude a montré qu'une majorité d'élèves du primaire, du secondaire et d'étudiants universitaires n'avaient rien appris concernant l'histoire et la culture autochtone en milieu scolaire (Environics Institute, 2010). Selon Larose, Bourque, Terrisse et Kurtz (2001), les adolescents autochtones qui « présentent un profil favorable au succès [...] manifestent certaines caractéristiques laissant présumer d'un attachement ou d'un sentiment d'identité faible au regard de la communauté » et que le fait d'avoir des relations interpersonnelles positives avec les allochtones, tout en ayant une facilité d'adaptation à la société québécoise, favorise la persévérance scolaire (p. 172). En ce sens, une étude faite auprès d'enseignants du primaire et du secondaire en Ontario a permis de constater que très peu d'enseignants se sentaient en confiance lorsque venait le temps d'enseigner et de parler de la condition autochtone (Mashford-Pringle et Nardozi, 2013). Les enjeux sont donc de taille pour les étudiants ayant un fort sentiment d'appartenance vis-à-

vis leur communauté et fréquentant un milieu scolaire hors réserve. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme universitaire qui nécessite obligatoirement une migration vers un centre urbain. Les structures canadiennes ont donc de la difficulté à créer des institutions multiculturelles prônant l'ouverture d'esprit concernant les altérités humaines, au détriment du système pédagogique occidental actuel qui favorise une socialisation monoculturelle ethnocentrique (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002).

1.2 L'enseignement universitaire, un domaine en pleine mutation

Les universités occidentales ont vécu plusieurs transformations ces dernières années se rapportant à l'idéologie néolibérale (Giroux, 2010). En ce sens, les différentes politiques publiques adoptées ont créé de nombreuses mutations au sein des structures universitaires, menant ces dernières à se diriger vers un modèle entrepreneurial de l'éducation axé sur le libre marché et la mondialisation, qui tend actuellement vers des objectifs d'employabilité favorisant l'intégration des étudiants au marché du travail (Bousquet, 2008; Nayyar, 2008; St-Onge, 2016; Watkins, 2008). De plus, pour Vorley et Nelles (2008), la remise en question du contrat social entre les universités et la société a mené les universités à avoir désormais une troisième mission qui accompagne l'enseignement et la recherche, soit celle d'être un moteur de l'économie de la connaissance.

Les universités québécoises n'y échappent d'ailleurs pas puisqu'elles ont vécu plusieurs remises en question au cours des dernières années. En effet, au milieu des années 1990, le milieu universitaire a été confronté à plusieurs critiques concernant la formation des étudiants, la cohérence des programmes de formation ainsi que la rationalisation de l'offre de programmes. De plus, au début des années 2000, des contrats de performance sont apparus (Trottier, Bernatchez, Fisher et Rubenson, 2014). Bien que cette ligne de pensée soit critiquable, et sans s'immiscer dans un tel débat, il incombe de mentionner que les mutations vécues au sein des universités

ont mené celles-ci à adopter une conception de l'innovation continue dans l'offre de pédagogies et de pratiques enseignantes adaptées aux étudiants et aux attentes de la société (Nayyar, 2008). C'est d'ailleurs dans cette optique que cette présente recherche se situe puisque, comme le mentionne Kermoal (2018), l'indigénisation des universités nécessite que ces dernières en viennent à repenser le milieu académique sur de nouveaux fondements en amorçant un « examen critique des préjugés, des privilèges, des rapports de pouvoir et des systèmes de valeur véhiculés au sein de nos institutions postsecondaires » (p. 667).

1.3 La notion de pratique enseignante

Deux types de recherche visent à analyser les pratiques enseignantes, soit celles portant sur les pratiques déclarées, dans laquelle cette présente étude se situe, et celles sur les pratiques effectives (Deaudelin et al., 2005). Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalhouni (2005) soulignent que plusieurs études omettent de préciser la conception des pratiques enseignantes, la laissant implicite. Cette recherche s'intéressant aux pratiques enseignantes favorisant la persévérance chez les étudiants autochtones, il semble opportun de définir ce qui est entendu ici par une pratique enseignante.

Pour Altet (2002), les pratiques enseignantes sont des activités professionnelles intériorisées de façon singulière par les enseignants, et appliquées dans des contextes de classe hétérogène. Ces pratiques sont construites et orientées vers des objectifs et des normes d'un corps professionnel, mais tiennent aussi compte d'une multidimensionnalité (sociale, psychologique, didactique, pédagogique, épistémique) permettant à l'enseignant de s'adapter aux différentes situations, régulièrement imprévisibles, en présence d'étudiants (Altet, 2002; Bressoux, 2001). Comme le souligne Mulryan-Kyne (2007), aucune pratique enseignante ne peut se soustraire, dans sa composition, aux valeurs inhérentes au professionnel de l'éducation. Ces actes professionnels ne sont donc pas exclusivement rationnels et normatifs (Lenoir

et Vanhulle, 2006) puisqu'ils sont composés des « interactivités entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus » (Clanet, 2001, p. 328).

L'objectif des pratiques enseignantes est de confronter les étudiants à des conditions cognitives, matérielles, relationnelles et temporelles qui favoriseront leurs apprentissages (Bru, 2006). De plus, certains auteurs insistent également sur le fait que les pratiques enseignantes englobent l'ensemble du savoir-faire professionnel des professeurs et des chargés de cours, comprenant ainsi le temps en présence des étudiants, la confection des cours, les rencontres entre professionnels et auprès des parents, etc. (Bru et Maurice, 2002; de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010; Marcel, 2009). À noter que ces pratiques sont perçues comme des méthodes utilisées par les professeurs et les chargés de cours eu égard à un modèle pédagogique auquel ceux-ci peuvent référer leurs actes professionnels (Morandi, 2001). Cependant, les pratiques enseignantes se démarquent des pratiques pédagogiques en ce sens qu'elles sont davantage englobantes et tentent de prendre en compte « à la fois la gestion pédagogique, l'interactivité et la gestion didactique des contenus en situation et de comprendre les significations données par les acteurs à la situation » (Altet, 2002, p. 92).

1.4 L'innovation pédagogique universitaire : un moteur vers la réussite

L'innovation pédagogique est généralement définie en milieu universitaire comme toute pratique intentionnelle qui n'est pas en lien avec l'enseignement magistral, introduisant ainsi de la nouveauté et améliorant les apprentissages des étudiants par l'interaction (Bécharde et Pelletier, 2001) et l'accompagnement (Hynds et al., 2016; Sleeter, Bishop et Meyer, 2011). Cette innovation demande également de faire preuve de créativité et d'originalité (Cros, 2007). Les changements qu'elle entraîne dans la pratique du professionnel sont ici dus à un désir d'adapter de manière

transitoire les objectifs pédagogiques et le profil de l'étudiant (Walder, 2014).

L'innovation pédagogique découle ainsi d'un processus réflexif particulier:

It stems from a reflection that is pedagogical, intellectual, creative, psychological and sustained, and that shapes itself progressively through a multi-level and multi-impact process linked both to the audience and the discipline or the technology and that aims to improve quality, like a desire to make the subject understood and foster success (Walder, 2014, p. 200).

Une distinction doit néanmoins être faite entre l'innovation technologique et l'innovation pédagogique, en ce sens où cette dernière se distingue particulièrement par un changement de relation favorisant le principe du l'enseignant dévoué à ses étudiants (Walder, 2014). Notons cependant que l'innovation pédagogique est relativement jeune dans le monde universitaire puisque, comme le soulignaient Béchard et Pelletier (2004) il y a près de 10 ans, peu d'efforts conceptuels avaient été faits dans ce domaine. À cet effet, plusieurs études montrent que les professeurs et les chargés de cours ont tendance à appuyer leurs pratiques sur leur conception de l'enseignement supérieur ou à reproduire des pratiques auxquelles ils ont été exposés lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants (Englund, Olofsson et Price, 2017; Langevin, 2007; Milton, 1972; Price et Kirkwood, 2014).

La recherche montre actuellement que l'utilisation de pédagogies et de méthodes d'apprentissage centrées sur l'apprenant est considérée comme davantage propice à l'acquisition de nouveaux apprentissages et de nouvelles compétences chez les étudiants universitaires (Dickie et Jay, 2010; Duguet et Morlaix, 2012; Frenay, 2006; Goodman et al., 2015; Mostrom et Blumberg, 2012; Murray et Summerlee, 2007; Myers Jr et Beringer, 2010; Prince et Felder, 2006; Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve, 2011; Renes et Strange, 2011; Troop, Wallar et Aspenlieder, 2015; Wanner et Palmer, 2015). En effet, une étude de Ménard (2012) permet de comprendre que les étudiants universitaires perçoivent comme néfaste à leurs apprentissages lorsque le l'enseignant n'a pas d'habiletés pédagogiques et que les apprentissages ne sont pas concrets, lorsque le contenu apporté par le corps

enseignant est de mauvaise qualité et lorsque la relation entre les étudiants et l'enseignant est inexistante ou mauvaise. Walder (2015) recense d'ailleurs, dans une étude faite auprès de 32 professeurs de l'Université de Montréal, des obstacles liés à l'innovation pédagogique relative au corps enseignant, ceux-ci étant : 1- la contrainte de temps; 2- la peur; 3- l'investissement en termes d'énergie professionnelle; 4- le manque d'intérêt envers les interactions avec les étudiants; 5- le manque de formation pédagogique; 6- la résistance de certains professeurs vis-à-vis du changement et; 7- le manque de soutien dans l'application de nouvelles pédagogies. Les étudiants ont également leur part de responsabilité dans l'implantation de nouvelles pratiques puisque l'absentéisme, le manque d'engagement et la résistance des étudiants sont également considérés comme des obstacles (Mitten et Ross, 2018; Walder, 2015).

Ainsi, pour Romainville et Michaut (2012), l'échec et la réussite scolaire ne peuvent être uniquement de la responsabilité des étudiants, puisque la qualité des pratiques pédagogiques utilisées par le corps enseignant universitaire pourra avoir un impact non négligeable sur la persévérance scolaire des étudiants. En ce sens, comme le mentionnent plusieurs chercheurs, l'acquisition de nouvelles connaissances lors de la formation continue dans le domaine de la pédagogie impacte fortement la conception de l'enseignement chez le corps enseignant universitaire, ces derniers se dirigeant par la suite davantage vers des pratiques centrées sur les étudiants (Butcher et Stoncel, 2012; Cilliers et Herman, 2010; Ebert-May et al., 2015; Gibbs et Coffey, 2004; Houston et Hood, 2017; Stes, Min-Leliveld, Gijbels et Van Petegem, 2010). Plusieurs universités canadiennes commencent d'ailleurs à offrir des certificats dans le domaine de l'enseignement universitaire (Kenny, Watson et Watton, 2014). Or, comme le mentionne Beckerman (2010), certains professeurs et chargés de cours ont parfois la conception que les bonnes pratiques enseignantes s'acquièrent

naturellement avec l'expérience professionnelle, ce qui crée un désintérêt vis-à-vis leur participation à des formations.

1.5 Quelle pédagogie pour les étudiants autochtones universitaires?

Pour Van Hamme (1996) et Colomb (2012), afin de favoriser une éducation qui prend en compte les réalités multiculturelles en contexte de classe autochtone, la pédagogie et les pratiques préconisées par le corps enseignant universitaire devraient comprendre des méthodes et une communication ayant une congruence avec les cultures autochtones, introduire et valoriser des concepts de ces cultures, présenter et mettre de l'avant la contribution présente et historique des peuples autochtones à la société contemporaine. En ce sens, des études ont montré que plusieurs étudiants autochtones expriment un désir de voir le corps enseignant être davantage sensibilisés à leurs besoins pédagogiques et fassent preuve de flexibilité (Adelman, Taylor et Nelson, 2013; Irwin et Hepplestone, 2012; Joncas, 2013; Milne, Creedy et West, 2016; Rodon et Tremblay, 2007; Shield, 2004; Wanner et Palmer, 2015). Depuis quelques années, plusieurs initiatives ont d'ailleurs vu le jour afin d'intégrer des perspectives autochtones au sein des établissements d'éducation primaire et secondaire (Battiste, 2013).

Pour certains auteurs, les étudiants autochtones trouveraient que les professeurs et les chargés de cours qui utilisent une pédagogie expérientielle répondent davantage à leurs besoins pédagogiques (Colomb, 2012; Curtis et al., 2015; Loiselle et Legault, 2010; Moldoveanu et Campeau, 2016; White, 2001). Cette dernière vient s'insérer dans le paradigme de l'apprentissage pédo-centré puisqu'elle réaffirme l'importance pour l'apprenant d'être maître de ses apprentissages (Mandeville, 2009). Une telle pédagogie a pour objectif premier « le développement de l'ensemble de la personne de l'apprenant en favorisant son implication consciente, tant sur les plans cognitif, affectif que comportemental, sans oublier la dimension sociale de l'apprentissage » (Côté, 1998, p. 97). Pour Côté (1998), cette

pédagogie doit amener l'enseignement à consentir à l'étudiant la possibilité de vivre consciemment le processus d'apprentissage en expérimentant directement l'objet d'apprentissage. L'individu apprend ici par son vécu et son ressenti, et non uniquement par le transfert unidirectionnel du savoir allant de l'enseignant à l'étudiant (Côté, 1998; Moldoveanu et Campeau, 2016). Cela rejoint une étude australienne de Rochecouste et al. (2017) qui montrait que les étudiants autochtones avaient le désir de faire des apprentissages concrets qui répondent à leurs besoins. Il importe ainsi d'inclure les différentes cultures autochtones au sein des programmes universitaires tout en conscientisant le corps enseignant à ces dernières (Binda, 2001; Kippen, Ward et Warren, 2006; McAlpine, 2001).

Il existerait aussi une certaine forme de consensus dans la littérature scientifique prônant des enseignements explicites en contexte de classe autochtone, où il importe de prévoir des activités d'apprentissage laissant place à l'erreur, sans crainte de critiques négatives (Bissett, 2012; Lloyd, Lewthwaite, Osborne et Boon, 2015). De plus, la perception de la réussite lors de l'évaluation serait également davantage axée sur le gain de compétences que sur la note obtenue (Lydster et Murray, 2018). Cependant, comme le mentionnent Anderson (2000) ainsi que Lloyd et al. (2015), il est important de ne pas tomber dans une perspective qui stéréotype l'éducation autochtone. En effet, tout comme les étudiants allochtones, les étudiants autochtones utilisent plusieurs stratégies d'apprentissage qui varient selon le contexte et le moment (Castagno et Brayboy, 2008), notamment des stratégies qui impliquent le silence de la part des étudiants et qui sont parfois mal interprétées par le corps enseignant (Armstrong, 2007; Jin, 2014; Meyer, 2009). Conséquemment, cette étude ne s'attarde pas aux styles d'apprentissage des étudiants autochtones puisque chacun d'eux utilise de façon singulière des styles d'apprentissage qui leur sont uniques au sein d'un système d'éducation qui devrait être représentatif des cultures autochtones (Battiste, 2002; Battiste et Henderson, 2009).

1.6 L'éducation universitaire et sa portée holistique

Selon Sioui (2008), les peuples autochtones sont porteurs de la sagesse de la pensée circulaire, celle-ci se voulant comme une éthique basée sur l'interrelation qui existe entre toute chose existante et/ou subjective. Les savoirs autochtones sont vus dans leur ensemble et non de façon séparée et exclusive à des domaines donnés (Curwen Doige, 2003). Ainsi, l'utilisation d'une approche holistique en éducation est aussi grandement recommandée en contexte de classe autochtone (Borrows, 2016; Price et Burtch, 2010). Ici, l'éducation holistique doit avoir pour finalité, chez un étudiant, le gain d'apprentissages lui permettant de se développer et de trouver un équilibre sur le plan intellectuel, émotionnel, physique et spirituel (Anuik et Gillies, 2012; Bousquet, 2012; Colomb, 2012; Mayes, Cutri, Goslin et Montero, 2016; Miller, 2005; Tirri, 2011). Pour Fenelon et LeBeau (2006), à cela s'ajoute également l'intégration d'une pédagogie qui soit interactive et qui soit axée sur le territoire et les récits traditionnels. Par exemple, certains professeurs universitaires utilisent des histoires, des métaphores de chasse ou des comptes en lien avec les cultures autochtones afin de favoriser l'acquisition d'apprentissages théoriques (Colomb, 2012). Cependant, comme le souligne Miller (2005), le corps enseignant ignore généralement la dimension spirituelle des étudiants, ce qui peut avoir des impacts négatifs sur ces derniers. Notons au passage que l'aspect spirituel ne réfère pas ici à une croyance religieuse ou à un système de croyances objectives, mais plutôt à une vision singulière que les individus ont de leur relation avec ce qui les entoure (Curwen Doige, 2003). De plus, comme le mentionnent Ricci et Pritscher (2015) ainsi que Lee et al. (2014), les systèmes d'éducation traditionnels sont principalement axés sur la performance académique des étudiants et non pas sur leur développement général.

1.7 Un environnement adapté aux diversités culturelles autochtones

Plusieurs Autochtones perçoivent l'éducation postsecondaire comme un milieu intégrant et perpétuant une forme d'assimilation et du néo-colonialisme à l'égard de leurs cultures, puisque le monde universitaire accorde très peu d'importance au bagage culturel, aux traditions et aux valeurs autochtones (Malatest, 2002; Papillon et Cosentino, 2004; Savard, 2010). En effet, la scolarisation actuelle « imposée aux communautés autochtones s'inscrit plutôt dans un paradigme d'échec, selon les critères institutionnalisés par le système d'éducation majoritaire », occasionnant ainsi des difficultés en ce qui concerne la confiance en soi et la motivation chez les étudiants autochtones (Moldoveanu et Campeau, 2016, p. 198). Il est important pour plusieurs étudiants autochtones de voir, dans leurs apprentissages, la contribution de leur peuple aux disciplines dans lesquels ils évoluent et non seulement une vision euro-centrique telle que le proposent plusieurs institutions (Fiddler, 2015). Par exemple, on retrouve notamment l'intérêt d'incorporer la roue de la médecine aux différents programmes d'étude dans le domaine du travail social (Moeke-Pickering et Partridge, 2014). Toutefois, cette incorporation des savoirs autochtones ne doit pas mener les professeurs et les chargés de cours à prendre les étudiants pour des experts de leurs cultures (Barney, 2016).

Pour Colomb (2012), les professeurs et les chargés de cours universitaires doivent aussi assurer la notion de sécurité culturelle au sein de leur classe afin d'éviter que ne s'établissent des rapports coloniaux qui ont une incidence directe sur le taux d'absentéisme, les interactions et la participation en cours. En effet, les professeurs et les chargés de cours sont des acteurs d'influence qui peuvent permettre d'éviter des situations de discrimination et de racisme dans les classes (Mordoch et Gaywish, 2013). La notion de sécurité culturelle se décrit ici comme étant le résultat de pratiques professionnelles définies comme non discriminatoires par les personnes recevant les services (Nursing Council of New Zealand, 2011). Cette

notion demande donc de reconnaître et d'apprécier les connaissances autochtones tout en donnant un pouvoir pédagogique aux étudiants afin d'adapter l'éducation à leurs besoins (Colomb, 2012). De plus, ce pouvoir qu'ont les étudiants ne devrait pas se limiter uniquement à l'aspect pédagogique, mais à l'ensemble des services qui leur sont offerts. En effet, comme le soulignent Brascoupé et Waters (2009), le concept de sécurité culturelle intègre une composante politique explicite qui « découle du transfert express de pouvoir dans un échange culturellement sécurisé du professionnel vers le client autochtone, où le succès de l'échange est jugé par l'Autochtone et non par le professionnel. » (p.28).

Il est également à noter que les cultures autochtones valorisent majoritairement la vie communautaire et l'importance des relations entre les individus (Price et Burtch, 2010). Une étude menée par Joncas (2013), faite à l'Université du Québec à Chicoutimi, a permis de constater que les relations entre le corps enseignant et les étudiants autochtones de cette université s'en tiennent à une relation maître/étudiants, puisqu'il n'y a pas d'interactions entre eux en dehors des cours et des notions théoriques. Or, il semble que l'instauration d'une relation positive entre le corps enseignant et les étudiants autochtones favorise chez ces derniers le développement de la confiance en soi et leur succès (Asmar, Page et Radloff, 2011; Gallop, 2016; Gorinski et Abernethy, 2007; Kainamu Wheeler, 2017; Mander, Cohen et Pooley, 2015). De plus, plusieurs étudiants autochtones désireraient avoir du support des professeurs et des chargés de cours (RocheCouste et al., 2017; Shah et Widin, 2010).

À l'issue de cette recension des écrits, on constate que la recherche s'est principalement intéressée aux propos des étudiants autochtones concernant leur cheminement scolaire et dans lesquels il ressort un regard critique à l'égard des institutions universitaires occidentales ainsi qu'envers les pratiques généralement utilisées par le corps enseignant. Il apparaît néanmoins qu'aucune étude ne s'est

penchée spécifiquement sur le discours du corps enseignant universitaire en ce qui concerne les pratiques enseignantes et l'apport que celles-ci entraînent à l'égard d'apprentissages de nature holistique chez les étudiants autochtones. À cet effet, Madden (2015) conclue dans sa recension systématique des écrits, portant sur les parcours pédagogiques visant à inclure l'éducation autochtone dans les facultés d'éducation, qu'il serait pertinent que de futures recherches s'intéressent aux approches pédagogiques des professeurs et des chargés de cours. De plus, bien que les pédagogies utilisées par le corps enseignant soient considérées comme des facteurs favorisant la rétention et la réussite chez les étudiants universitaires (Fontaine et Peters, 2012), il existe une zone grise dans la littérature concernant les pratiques enseignantes utilisées en milieu universitaire (Duguet et Morlaix, 2012; Michaut, 2012; Romainville et Michaut, 2012), ce qui semble être notamment le cas en contexte autochtone.

1.8 Le but de la recherche

Cette recherche a ainsi pour but de décrire et de catégoriser les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui, selon leurs conceptions et l'application qu'ils en font, favorisent l'apprentissages chez les étudiants autochtones.

1.8.1 Les objectifs de recherche

- 1) Explorer les connaissances déclarées de professeurs et de chargés de cours qui œuvrent à l'UQAT au regard de la complexité d'enseigner aux étudiants autochtones.
- 2) Identifier les pratiques enseignantes déclarées des professeurs et des chargés de cours, pouvant favoriser l'apprentissage à caractère holistique chez les étudiants autochtones universitaires.

- 3) Repérer les différents facteurs internes, comportementaux et environnementaux¹ de la pratique enseignante qui permettent aux professeurs et aux chargés de cours de rejoindre les étudiants autochtones, ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs efforts pour les rejoindre.
- 4) Repérer les facteurs favorables et défavorables à l'innovation pédagogique chez les professeurs et les chargés de cours universitaires en contexte de classe autochtone.

¹ Les notions de facteurs internes, comportementaux et environnementaux se rattachent à la théorie de l'agentivité présentée dans la section du cadre théorique de ce mémoire (p.23).

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre présente les théories sur lesquelles ce mémoire de recherche s'appuie. Il est ainsi question, dans un premier lieu, de la théorie de l'agentivité de Bandura (2007) portant sur les pratiques enseignantes et, dans un second lieu, du modèle holosystémique de Loisel et Legault (2010) qui traite du développement des étudiants.

2.1 Les pratiques enseignantes et la théorie de l'agentivité

Depuis une vingtaine d'années se manifeste une croissance d'intérêt vis-à-vis l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants invitant ceux-ci à décrire et à expliquer leurs pratiques. Néanmoins, bien que, de prime abord, la définition de ce que sont les pratiques enseignantes puisse sembler élémentaire, force est de constater que la littérature parvient difficilement à un consensus concernant la création d'un cadre conceptuel. Plusieurs auteurs (Marcel, 2009; Marcel et Veyrac, 2012; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012) ont tenté de définir les pratiques enseignantes de manière plus large en tenant compte du cadre conceptuel sociocognitif exposé par Bandura (2007), notamment en ce qui concerne la théorie de l'agentivité humaine qui opère au sein d'une causalité triadique réciproque. Dans cette théorie, les pratiques humaines sont caractérisées par trois dimensions interdépendantes, soit les facteurs personnels internes, les facteurs comportementaux (facteurs d'activité), ainsi que les facteurs environnementaux (Bandura, 2007; Clanet et Talbot, 2012).

Les pratiques enseignantes seraient donc composées, dans un premier temps, de facteurs personnels internes, soit l'enseignant lui-même eu égard à son parcours personnel et professionnel, ses caractéristiques socioprofessionnelles, ses perceptions, ses valeurs, sa connaissance des étudiants, etc. (Marcel et Veyrac, 2012). Ces différentes notions peuvent avoir un impact fort important sur l'intérêt que les professeurs et des chargés de cours universitaires ont de l'intégration et de l'utilisation d'innovations pédagogiques adaptées aux étudiants autochtones dans leurs pratiques professionnelles. Dans un deuxième temps, les facteurs comportementaux comprennent l'ensemble des activités réalisées par l'enseignant, soit l'ensemble des actes professionnels qu'il met en application (Marcel, 2009). Il devient intéressant d'examiner ces facteurs, car ils permettent d'analyser les pratiques enseignantes que les professeurs et les chargés de cours universitaires mettent en place et les réactions de ces derniers vis-à-vis des différentes réponses des étudiants. Dans un troisième temps, les facteurs environnementaux comprennent des aspects sociaux (relations avec les étudiants et les autres professionnels), matériels et institutionnels, qui seront propres à chaque professionnel (Marcel et Veyrac, 2012). L'importance qu'accorde une majorité d'étudiants autochtones aux relations interpersonnelles (axées sur la personne) et professionnelles (axées sur la réussite académique) avec le corps enseignant vient ici fortement renforcer l'intérêt de l'étude de ces facteurs. De plus, le soutien des structures universitaires semble aussi jouer un rôle déterminant dans les pratiques enseignantes utilisées par les professeurs et les chargés de cours.

Ainsi, l'étude des facteurs personnels internes, comportementaux, et environnementaux permet, dans ce mémoire, d'analyser la conception et la mise en application des pratiques enseignantes. En effet, l'apport de cette théorie permet, dans l'analyse des pratiques enseignantes, de distinguer les facteurs liés à l'individu, les facteurs liés à l'environnement et les facteurs liés aux situations d'activités

pédagogiques et de créer des liens entre eux. Néanmoins, force est de constater que, par l'hétérogénéité des parcours professionnels singuliers des professeurs et des chargés de cours, par la complexité des différents environnements, ainsi que par la multitude des comportements existants, les pratiques enseignantes doivent être considérées de façon locale et contextualisée (Bru et Maurice, 2002; Lenoir, 2005).

2.2 Le modèle holosystémique comme approche holistique

Plusieurs auteurs recommandent aux chercheurs d'adopter un point de vue écologique lorsque ceux-ci désirent contribuer à la compréhension des facteurs favorisant la persévérance scolaire chez les étudiants allochtones et autochtones (Hymel et Ford, 2014; Kenny, Faries, Fiske et Voyageur, 2004), tels que les pratiques enseignantes. De telles recherches devraient également être menées dans une perspective holistique et intégrer des stratégies interdisciplinaires afin de mieux cerner et interpréter les différentes données recueillies (Hart, 2007; Kenny *et al.*, 2004). En ce sens, pour Kenny *et al.* (2004), un cadre de recherche holistique doit être élaboré dans le respect de trois dimensions, soit : 1- le passé, le présent et le futur des individus ; 2- la notion d'interdépendance eu égard aux différents aspects de la vie de l'individu ; 3- la vision spirituelle, physique, émotive et mentale des individus et des communautés étudiés. En tenant compte de ces différentes notions, Loisel et Legault (2010) ont créé le modèle holosystémique ayant pour objectif de déterminer les indicateurs favorables à la persévérance scolaire chez les étudiants autochtones. Les auteurs ont basé cette approche sur la roue de la médecine traditionnelle autochtone, principalement utilisée dans le domaine de la santé (Sabbagh, 2008; Van de Sande, Beauvolsk et Renault, 2011), ainsi que sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

En effet, Loisel et Legault (2010) mentionnent que le développement des étudiants autochtones prend également en considération les notions concernant les différents systèmes présents dans le modèle écosystémique ainsi que les différentes

interactions existant entre eux. Ainsi, le modèle holosystémique vise notamment l'analyse du développement d'un individu à partir de l'interrelation de six niveaux de système, soit l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème (Bronfenbrenner, 1979). Néanmoins, le modèle de Bronfenbrenner (1979) sur lequel le modèle holosystémique de Loisel et Legault (2010) est fondé doit être adapté aux réalités de ces communautés. En premier lieu, il s'agit d'adopter une signification circulaire et cyclique de la notion de temps, en se dégageant de celle proposée par Bronfenbrenner (1979) prônant un temps linéaire, contrôlé par l'humain (échancier, ponctualité, etc.) (Loisel et Legault, 2010). Dans un deuxième temps, cette adaptabilité demande également d'introduire un cercle concentrique référant à la communauté, nommée entosystème, aux différents systèmes entourant l'individu (Loisel et Legault, 2010). Puis, en troisième lieu, il s'agit d'intégrer la roue de la médecine au modèle eu égard à l'interdépendance qui existe au sein des composantes physique, émotionnelle, mentale et spirituelle du développement d'un individu, cette pensée ayant un grand impact sur la vision du monde des Autochtones (Bopp, Bopp, Brown et Lane Jr, 1989; Loisel et Legault, 2010). Cet ajout s'est fait étant donné que les étudiants « [...] expriment des besoins, des désirs et des pratiques aux plans physique, émotionnel/relationnel, mental et spirituel » (Loisel et Legault, 2010, p. 57). Ainsi chaque système se voit également analysé à l'égard de ces quatre composantes. C'est cet aspect qui vient d'ailleurs ajouter un regard holistique au modèle holosystémique (Loisel et Legault, 2010).

Bien que la présente étude ne porte pas précisément sur le parcours des étudiants autochtones, mais bien sûr les pratiques enseignantes des professeurs et des chargés de cours universitaires, ce mémoire de recherche sous-tend que le corps enseignant, au sein de ses pratiques enseignantes, joue un rôle prépondérant dans le développement de ses étudiants.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite de la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. Il est en effet d'abord question du choix du devis de recherche de type qualitatif pour atteindre les objectifs. Ensuite, le choix de l'entrevue semi-dirigée comme outil de cueillette de données et ses apports sont présentés, de même que le recrutement des participants. Puis, les méthodes et les outils d'analyse de données sont abordés. Finalement, cette section se conclut sur les conditions éthiques relatives à cette recherche.

3.1 La pertinence de la recherche qualitative de ce mémoire

L'objet de recherche de notre étude étant les pratiques enseignantes déclarées, le devis de recherche qualitatif est celui qui est jugé le plus approprié. En effet, tel que souligné par Deslauriers et Kérisit (1997), ce devis de recherche convient à l'étude de l'action interprétée par le participant et le chercheur. Dans le cas de ce mémoire, les données collectées pour explorer l'objet d'étude sont de nature qualitative, soit les perceptions des professeurs et des chargés de cours au sujet de leurs pratiques enseignantes, leurs expériences vécues, leurs opinions et le sens qu'ils donnent à leurs actions. D'ailleurs, la recherche qualitative est, selon Devetak, Glažar et Vogrinc (2010), l'approche qui est la plus fréquemment utilisée dans les recherches en sciences de l'éducation. Il est également à noter que cette recherche se situe dans une perspective exploratoire inductive au vu des objectifs de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Les objectifs de ce mémoire rejoignent d'ailleurs les propos de

Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) lorsque ceux-ci mentionnent l'importance de développer une compréhension et des connaissances en ce qui concerne les pratiques enseignantes avant d'envisager une évaluation de celles-ci. En ce sens, cette étude se fonde également sur une approche dite phénoménologique, cette dernière privilégiant l'apport de données expérientielles qui permet de fournir des informations significatives et propres au vécu des participants, tout en évitant de s'insérer dans un mécanisme explicatif (Fortin et Gagnon, 2016; Mucchielli, 2009; Paillé et Mucchielli, 2003; Savoie-Zajc, 2006). Cette posture prend forme au sein d'une perspective épistémologique constructiviste se confrontant à l'idée qu'il existe une réalité et un monde réel qui est extérieur aux différents sujets d'étude (Pourtois et Desmet, 2009). Ici, les connaissances sont socialement construites (Devetak et al., 2010; Poupard, 1997) et se détachent de la standardisation de la collecte de données (Pourtois et Desmet, 2009).

3.2 L'entrevue semi-dirigée

Pour Poupard (1997), l'entrevue fait partie des instruments les plus utilisés dans le domaine des sciences sociales puisqu'elle est nécessaire lorsqu'une « [...] exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales » (p.174). L'entrevue semi-dirigée permet, au sein d'interactions interpersonnelles entre l'interviewé et l'intervieweur, une compréhension de phénomènes par le point de vue et le sens que les participants ont de leur réalité (Boutin, 2000; Savoie-Zajc, 2010). En concordance avec l'objet de cette recherche qui est d'explorer les pratiques déclarées par les professeurs et les chargés de cours, cette technique a été privilégiée pour la collecte de données (voir annexe 2) puisqu'elle accorde un grand degré de liberté à l'interviewé dans le choix de ses réponses (Boutin, 2000). Le guide d'entretien a été confectionné par l'étudiant sous la supervision de son

directeur de recherche et a été bonifié au fil des entrevues puisque l'étudiant s'est adapté aux participants (Boutin, 2000; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2010). La collecte de données s'est déroulée du mois de septembre 2017 au mois de septembre 2018. Les entrevues ont été faites sur une période allant de 1 heure à 1 heure 30 minutes et ont été menées en face à face puisque, comme le soulignent Hess, Sénécal et Vallerand (2000), cette approche favorise la construction d'un lien de confiance entre l'étudiant-chercheur et l'interviewé. Ainsi, ce contexte favorise la confiance entre l'interviewé et l'intervieweur et contribue à réduire les biais liés au discours des participants (Poupart, 1997). Les entrevues ont également été enregistrées à l'aide d'un enregistreur audio, ce qui a permis, par la suite, de confectionner des verbatim anonymisés et de détruire les pistes audios. Les verbatim seront également détruits cinq ans après le dépôt de ce mémoire de maîtrise.

Les différents thèmes qui figurent sur le guide d'entrevue concernent les connaissances touchant l'enseignement (connaissances pédagogiques, habiletés pédagogiques et connaissances sur les particularités culturelles en termes d'éducation chez les Autochtones); les pratiques enseignantes (déroulement des cours, rôles de l'étudiant dans le cours, techniques utilisées en classe), les relations entre les différentes dimensions de la pratique enseignante (facteurs internes, facteurs comportementaux, facteurs environnementaux, obstacles rencontrés); et l'innovation pédagogique (adaptation d'objectifs d'apprentissage, adaptation des apprentissages, soutien à la mise en application de nouvelles pédagogies).

Il est à noter que ces entrevues s'inscrivent dans une perspective constructiviste puisqu'elles misent sur la supériorité du discours spontané en contexte naturel, (Poupart, 1997), c'est-à-dire que les participants n'ont pas préalablement eu connaissance du devis d'entrevue et que la collecte de données s'est déroulée dans un lieu de leur choix dans lequel ils évoluent quotidiennement. Laisser le participant

choisir le lieu contribue à réduire le biais attribué aux artifices du contexte d'entrevue (Poupart, 1997). De plus, un climat de confiance a été instauré en permettant aux participants de choisir un lieu d'entrevue propice aux échanges authentiques et en leur rappelant la nature confidentielle de l'entrevue, et ce, afin de favoriser un discours honnête et limiter le biais de désirabilité sociale (Allard et Bouchard, 2010).

3.3 Le recrutement des participants

L'échantillonnage par homogénéisation (Pires, 1997) a été utilisé afin de recruter les participants. Cette technique s'avère pertinente lorsque le chercheur désire étudier un groupe relativement homogène par ses caractéristiques et ses rapports sociostructurels (Fortin et Gagnon, 2016; Pires, 1997). Cette méthode consiste d'abord à cerner la population à l'étude en définissant cette dernière et en soulevant les caractéristiques communes aux individus la composant (Beaud, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Pires, 1997). Enfin, le chercheur doit également viser la diversification interne du groupe, c'est-à-dire qu'il choisit des participants qui présentent différentes caractéristiques au sein de ce groupe (âge, sexe, années d'expérience, etc.) (Pires, 1997).

Dans le cas de ce mémoire, la population à l'étude se compose d'individus ayant à s'acquitter d'une charge de cours universitaire. Selon la *Classification nationale des professions* de Statistique Canada (2011), seules deux catégories de professionnels sont disposées à cette fonction, soit : 1- les professeurs universitaires disposant d'un doctorat dans leur domaine de spécialisation et ayant pour tâche diverses fonctions telles que l'enseignement de premier cycle et d'études supérieures, la recherche scientifique, le service à la collectivité et la participation à la vie universitaire; 2- les chargés de cours ayant obligatoirement un diplôme de deuxième cycle et s'acquittant uniquement de la fonction d'enseignement au premier cycle.

La question de recherche contextualise aussi l'application des pratiques enseignantes au contexte de classe autochtone. L'homogénéisation de la population à l'étude se voit donc contrainte à un choix d'établissement universitaire favorable à un tel contexte de classe. L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) semblait ici être un choix judicieux. En effet, le territoire qu'elle dessert comprend notamment sept communautés algonquines, ces dernières représentant près de 7 500 personnes dont 49,1% sont âgées de moins de 30 ans (Thibeault, 2015). Plusieurs personnes des communautés cries utilisent également les services de l'UQAT; ces étudiants proviennent notamment d'Eastmain, Wemindji, Nemaska, Chisasibi, Whapmagoostui, Mistissini, Oujé-Bougoumou, Waswanipi, Waskagagnish et Washaw-Sibi. Il est à noter que l'UQAT offre des cours en français et en anglais afin de répondre aux besoins des différentes communautés.

Les facteurs d'inclusion permettant aux individus de faire partie de la population à l'étude sont : 1) d'être professeur ou chargé de cours à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue; 2) d'avoir été ou être présentement confronté à un contexte de classe incluant des étudiants autochtones, ces derniers constituant soit partiellement (au moins un étudiant autochtone) ou totalement le groupe classe. De plus, pour diversifier la population à l'étude, il a été tenté d'avoir des participants des deux genres et ayant une ancienneté et des expertises professionnelles différentes. Il est cependant à noter qu'étant donné que l'UQAT est une petite université et qu'il serait aisé d'identifier les professeurs et les chargés de cours ayant participé à cette étude à l'aide de ces caractéristiques, ces dernières ne sont pas précisées.

Le recrutement des participants a été réalisé par l'entremise de la direction et du personnel de l'École d'études autochtones, du Service Premiers Peuples de l'UQAT et des diverses unités d'enseignement et de recherche de l'UQAT qui ont envoyé un courriel aux individus répondant aux critères d'inclusion de la population à

l'étude afin de les inviter à participer. Ceux-ci ont été sollicités puisqu'ils ont accès à des bases de données qui permettent facilement de joindre les participants potentiels. Les professeurs et les chargés de cours intéressés à participer ont répondu à l'invitation en contactant l'étudiant par courriel. Par la suite, ce dernier leur a envoyé le formulaire de consentement et a répondu aux questions des participants potentiels, le cas échéant. Une fois ce document rempli, l'étudiant a contacté à nouveau chacun des participants potentiels afin de fixer d'un commun accord la date, le lieu ainsi que l'heure de l'entretien.

Avant d'aborder plus en détail la méthodologie de cette étude, il importe de mentionner un obstacle auquel a été confronté l'étudiant-chercheur, soit la difficulté de recruter des participants, ce qui a limité la diversification. En effet, malgré les stratégies de diffusion répétées pour augmenter le nombre de participants (10 participants), le faible taux de réponses positives a mis un frein à cette recherche. Il est cependant à noter que les refus obtenus sont en majorité dus au fait que les professeurs et les chargés de cours n'avaient pas conscience de la présence d'étudiants autochtones au sein de leur groupe classe. En ce sens, malgré la présence de plusieurs communautés autochtones sur le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue, selon la secrétaire de direction et coordonnatrice à l'École d'études autochtone de l'UQAT, seul un petit nombre d'étudiants autochtones (59) étaient répertoriés au sein de la communauté étudiante inscrite lors de la session d'hiver 2017 à l'UQAT (Mme Myriam Trudel, communication personnelle, 30 juin, 2017). Ces étudiants étaient d'ailleurs davantage présents dans les programmes touchant la gestion, l'éducation et la santé.

Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), le nombre de participants à une recherche qualitative est rarement prédéterminé. En effet, selon Pires (1997), on peut arrêter la collecte de données lorsque l'on obtient la saturation empirique, c'est-à-dire lorsque les entrevues n'apportent plus d'informations supplémentaires

pertinentes à la compréhension du phénomène. C'est donc cet objectif que cette présente recherche visait. Néanmoins, la collecte de données a pris fin par manque de participants. Ainsi, il est important de mentionner que les résultats obtenus ne représentent pas l'ensemble des pratiques des professeurs et des chargés de cours de l'UQAT en contexte de classe autochtone.

3.4 L'analyse des données

L'analyse de données est vue tel un processus qui est basé sur une perspective inductive, demandant à l'étudiant-chercheur une certaine souplesse à l'égard du devis de recherche étant donné que des aller-retour entre la collecte de données et la conceptualisation théorique sont nécessaires (Fortin et Gagnon, 2016). Ce processus d'analyse est complexe et requiert plusieurs étapes, dont celles retenues pour cette recherche provenant de Paillé et Mucchielli (2003). La première est la transcription permettant de transformer les données brutes sous la forme écrite (Paillé et Mucchielli, 2003). Ainsi, les bandes audios et les notes de l'étudiant-chercheur ont été transcrites dans leur intégralité sur un support informatisé permettant la compilation, soit le logiciel QSR NVivo 10©. Néanmoins, cette étape peut impliquer certains biais dont le chercheur doit être conscient lors de l'analyse puisque, par exemple, les entrevues semi-dirigées génèrent des données sous une forme verbale, mais également non verbale, ce qui rend impossible la transcription exacte sous la forme d'un verbatim (Savoie-Zajc, 2010).

La deuxième étape a été la transposition qui demande une catégorisation des données recueillies et qui amène le chercheur à soupeser, reconsidérer et resituer les données provenant des participants (Paillé et Mucchielli, 2003). Cela implique donc de construire une analyse thématique, c'est-à-dire que l'étudiant-chercheur a, de façon continue ou séquencée, attribué des thèmes qui ont été hiérarchisés pour constituer un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2003). L'analyse thématique a alors servi à « [...] dégager quels thèmes sont présents, avec quelle importance,

associés de quelle façon, etc. » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.145). En ce sens, le logiciel QSR NVivo 10© est l'outil qui a permis de faciliter la construction de cet arbre thématique.

La troisième et dernière étape proposée par Paillé et Mucchielli (2003) est celle de la reconstitution qui se conçoit tel « [...] un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation » (p.30). En effet, l'arbre thématique finalisé a permis, par la suite, de réaliser un examen discursif qui consiste en la mise en relation des thèmes avec le cadre théorique de la recherche et/ou la littérature scientifique (Fortin et Gagnon, 2016).

3.5 Les limites de la recherche

L'une des limites de cette recherche réside dans le fait qu'elle s'intéresse uniquement aux pratiques déclarées des professeurs et des chargés de cours en milieu universitaire et n'appréhende donc pas toute la complexité des pratiques enseignantes (Altet, 2002). De plus, le fait que l'étude porte spécifiquement sur le corps enseignant de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue est également une autre limite puisque, par les liens qu'il a créés avec les communautés autochtones, celui-ci ne reflète pas forcément la réalité retrouvée dans d'autres universités.

Or, il importe de retenir ici que l'étude s'intègre à un paradigme constructiviste pour lequel les généralisations, tel que l'on peut retrouver en recherche quantitative, ne peuvent être faites à partir d'une étude qualitative de ce type puisqu'elles « présupposent un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais dans la vie sociale » (Deslauriers, 1991, p. 102; Guba, 1981). Cette recherche adhère davantage au principe de transférabilité qui soutient que les conclusions doivent pouvoir faire sens ailleurs (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006), c'est-à-dire que l'on doit être en mesure « [...] de retenir dans un esprit critique une

série de clés susceptibles [...] » (Pires, 1997, p. 152) d'aider à la compréhension de cas similaires, sans pour autant généraliser le cas dans son entièreté. Le chercheur doit donc s'intéresser davantage aux discours singuliers des individus et tenter de cerner les différentes significations des propos fournis par les participants pour trouver ainsi une diversité de sens (Fortin et Gagnon, 2016). Cette recherche a donc permis d'explorer différentes pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours de l'UQAT, ces dernières pouvant être transférables, en partie, dans d'autres contextes universitaires ayant certaines similitudes.

3.6 L'éthique

L'aspect éthique de cette recherche importe d'établir les risques et les inconvénients auxquels ont été exposés les participants à cette étude (Allard et Bouchard, 2010; Crête, 2010). Or, cette étude n'a pas comporté de risques majeurs pour les participants (Allard et Bouchard, 2010), si ce n'est l'inconvénient concernant le temps octroyé par les interviewés pour participer à cette étude. Les bénéfices occasionnés par cette recherche sont, en premier lieu, la contribution des participants à l'avancement des sciences de l'éducation en milieu universitaire, et en second lieu, la possibilité de faire une introspection en ce qui concerne les pratiques enseignantes utilisées par les interviewés.

Afin d'obtenir un consentement libre et éclairé des participants, un formulaire d'information et de consentement a été remis (voir annexe 1). Celui-ci a permis à chacun des participants de comprendre le but et les objectifs de ce mémoire de recherche et de mieux cerner ce qu'impliquait leur participation. Il y était notamment souligné la possibilité de mettre fin en tout temps à leur collaboration avec l'étudiant-chercheur. Les aspects concernant la confidentialité leur ont également été présentés, soit le fait que leur anonymat était préservé par le retrait de toute information qui serait susceptible de permettre de les identifier et par la protection des données recueillies. C'est d'ailleurs pour ces raisons que le poste, le

genre ainsi que les années d'expériences professionnelles ne sont pas mentionnés et que le genre masculin a été employé dans la section qui concerne les résultats de ce mémoire de recherche.

Il est également à noter, pour finir, que ce mémoire de recherche a été soumis au comité d'éthique de l'UQAT (2017-06 – Gingras-Lacroix, G.), celui-ci ayant pour but de s'assurer du respect de l'éthique en posant un regard objectif sur les projets qui lui sont soumis (Allard et Bouchard, 2010). Conséquemment, les modifications concernant l'éthique recommandées par ce comité ont été apportées à cette recherche.

Afin d'assurer un suivi de la diffusion des résultats de recherche auprès des participants, les professeurs et les chargés de cours qui ont participé à cette recherche seront avisés de toute publication par l'entremise de leur courrier électronique de l'UQAT, que cela soit lors du dépôt du mémoire sur DEPOSITUM (dépôt institutionnel de l'UQAT) ou lors de la parution de tout autre article de revue scientifique.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Le présent chapitre vise à présenter les résultats dégagés des propos des participants. Pour rappel, les différents résultats présentés dans cette section sont le fruit d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) qui a été menée de manière logique en fonction des différents objectifs de cette recherche. À cet effet, une lecture attentive de l'ensemble des données recueillies a été réalisée afin de définir, examiner et résumer chacune des unités de sens relative au phénomène étudié (Giorgi, 1970 cité dans Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, il est question dans ce chapitre des connaissances pédagogiques du corps enseignant, des pratiques enseignantes utilisées, des facteurs internes, comportementaux et environnementaux que constituent les pratiques enseignantes ainsi que l'adaptation des objectifs d'apprentissage.

4.1 Les connaissances pédagogiques du corps enseignant

4.1.1 La formation pédagogique

En ce qui concerne les connaissances pédagogiques des professeurs et des chargés de cours de l'UQAT participant à cette étude, il a été possible de relever certains constats. En effet, une majorité d'entre eux (n=9) déclare ne pas avoir suivi de formation académique (cours crédités, certificat, baccalauréat, etc.) portant sur la pédagogie universitaire en contexte de classe allochtone ou autochtone, et ce, tant lors de leur cheminement académique que dans leur carrière professionnelle : « *je*

n'ai jamais suivi de formation pédagogique, encore moins en pédagogie auprès des étudiants autochtones » (participant 9). À cet effet, l'enseignement universitaire ne requiert pas, selon les participants, une telle formation : *« au niveau universitaire les gens terminent, souvent ils ont un doctorat puis ils n'ont pas une formation pédagogique »* (participant 7). Un professeur exprime d'ailleurs une critique vis-à-vis le fait que le corps enseignant ne soit pas soumis à une formation académique en pédagogie : *« C'est l'affaire que je trouve la plus ridicule dans notre système universitaire : les professeurs qui enseignent au plus haut niveau sont les seuls qui n'ont pas de formation en pédagogie ou en didactique »* (participant 3). Néanmoins, un chargé de cours a choisi de s'inscrire à une formation académique dans le but de bonifier sa pédagogie : *« j'ai suivi une formation en atelier de philosophie et pratique de l'attention pour les enfants, mais qui s'applique aussi aux adultes »* (participant 5). Il est cependant constatable qu'il ne s'agit pas d'une formation visant spécifiquement la pédagogie universitaire. Ce participant est d'ailleurs le seul à mentionner se référer à des pédagogues (Piaget et Vygotsky) pour orienter ses choix de pratiques.

Plusieurs professeurs et chargés de cours (n=9) mentionnent néanmoins que, en dehors du fait qu'ils n'ont suivi aucune formation académique en lien avec la pédagogie en contexte de classe autochtone, c'est surtout leurs travaux connexes à l'enseignement (travaux de recherche, emplois externes à l'université, etc.) faits au sein des communautés autochtones qui les ont amenés à connaître certaines spécificités propres à l'éducation en contexte autochtone :

J'avais des contrats au privé. On travaillait à donner des formations. Donc, j'ai appris à mieux connaître la culture, les spécificités des peuples autochtones et donc, j'ai une bonne formation sur le terrain par le fait même. Ce n'est pas une formation, c'est à partir de mon travail que j'ai appris à connaître leurs spécificités culturelles en termes d'éducation (participant 7).

Il y a des professeurs qui ne connaissent rien aux communautés autochtones, qui n'ont pas fait « la rencontre ». Ils doivent pédaler parce que là, ils doivent

essayer de décoder les comportements des étudiants, leurs attentes, leur façon de s'exprimer. Ça, c'est un bout que j'avais quand même développé avant d'être professeur parce que ça faisant déjà plusieurs années que je fréquentais des communautés autochtones (participant 9).

Ainsi, l'implication au sein des communautés autochtones a ici un impact sur les connaissances des participants à l'égard de leurs pratiques pédagogiques.

4.1.2 La connaissance vis-à-vis l'enseignement traditionnel et novateur

Tous les participants rencontrés connaissent la pédagogie universitaire reposant sur l'enseignement traditionnel. Cette connaissance transparait notamment dans les propos de certains participants (n=3) concernant leur vécu d'étudiant universitaire : *« moi, j'ai juste eu des cours magistraux dans ma vie partout où je suis passé »* (participant 4), ainsi que dans les pratiques qu'ils (n= 10) déclarent utiliser ou éviter. L'ensemble des participants décrit l'enseignement traditionnel comme étant essentiellement orienté vers la transmission des connaissances de l'enseignant qui consiste à *« montrer »* (participant 4), *« parler »* (participant 5) et *« faire passer un message »* (participant 3). Toutefois, cette perception de l'enseignement traditionnel se distingue quant aux attentes envers l'engagement des étudiants en classe. En effet, alors que certains participants considèrent que ce type d'enseignement demande aux étudiants de *« répéter »* (participant 1), de *« se rappeler »* (participant 3), *« d'apprendre par cœur »* et de *« copier sur une feuille »* (participant 4), pour d'autres, il leur demande *« d'écouter »* (participant 7) et de *« poser des questions »* (participant 3). L'extrait suivant montre l'idée selon laquelle le corps enseignant doit passer un message en contexte de classe ainsi que l'enjeu de l'écoute chez les étudiants :

Faire passer mon message. Comment m'assurer que ce que je dis ça va vraiment finir dans la tête de l'étudiant et qu'il va s'en rappeler? [...] Quelquefois, il faut juste dire les affaires. [...] Je passe du contenu. Mais là, après, est-ce que tous les professeurs sont aussi bons pour donner un cours de trois heures où les étudiants écoutent tout le long? (Participant 3).

Ce type d'enseignement est également souvent associé au moment où le corps enseignant donne la théorie aux étudiants allochtones et autochtones: « *dans mes cours, c'est beaucoup théorique, c'est beaucoup moi qui parle* » (participant 3).

En ce qui concerne la pédagogie novatrice, ces derniers sont perçus comme demandant aux professeurs et aux chargés de cours de « *développer des activités* » (participants 4, 5, 9 et 10) « *d'appuyer* » (participant 4) « *d'accompagner* » les étudiants (participants 1, 2 et 5) et de faire « *vivre des choses* » (participant 10), tout en articulant la matière autour de « *l'expérience des étudiants* » (participants 1, 4 et 5) et de « *leurs connaissances* » (participant 8). Ce type d'enseignement est parfois perçu comme étant plus « *difficile à construire* » (participant 4) pour le corps enseignant qui attend des étudiants qu'ils usent d'une « *forme d'action* » (participants 4, 5 et 10), de « *participation* » (participants 3, 5, 8, 9 et 10), de « *sollicitation* » (participant 5) et de « *créativité* » (participants 1, 5, 9 et 10). Or, ce type de pédagogie demande aux professeurs et aux chargés de cours de développer certaines habiletés qui ne sont pas toujours connues des participants : « *il faut que tu te développes des exercices, des activités pédagogiques et des façons de questionner que je ne connais pas nécessairement* » (participant 4).

Il n'y a cependant pas un consensus à savoir quel type de pédagogie est la plus à même de favoriser la persévérance scolaire chez les étudiants autochtones. Un des participants mentionne d'ailleurs ne pas utiliser de pratiques distinctes selon la présence ou non d'étudiants autochtones dans le groupe classe : « *Je dis autochtone – allochtone, mais moi, je ne fais pas tant que ça une grosse distinction à par l'aspect culturel* » (participant 3). En effet, outre l'adaptation du contenu théorique et pratique à la culture autochtone, le fait d'avoir des étudiants autochtones ne vient pas complexifier le geste d'enseigner chez le corps enseignant en termes de pédagogie puisqu'elle reste inchangée, qu'elle soit utilisée en contexte allochtone ou autochtone. Cela rejoint les propos du participant 7 pour qui les pratiques restent

sensiblement les mêmes, mais qui s'adapte aux étudiants autochtones en dehors des heures de cours :

Mes pratiques sont sensiblement la même chose parce que les étudiants autochtones sont un faible pourcentage d'étudiants dans mes cours. Moi, j'aime mieux donner la matière et, après le cours, je donne du temps. Si j'ai 50 personnes et que j'ai une personne autochtone, jusqu'où je dois aller dans l'adaptation? Moi, j'aime autant, après le cours, prendre du temps avec l'étudiant. Je suis à l'aise de prendre le temps de le faire (participant 7).

4.1.3 L'adaptation du contenu théorique pour accrocher les étudiants autochtones

Tous les participants rencontrés sont conscients que les étudiants autochtones cheminent dans un processus d'apprentissage allochtone qui n'est pas toujours adapté à leur culture et à leur réalité : « *Des étudiants autochtones, souvent ce qu'on entend, c'est que ce n'est pas assez lié à leur réalité* » (participant 4). En effet, la majorité des programmes universitaires sont orientés vers des savoirs occidentaux, ce qui peut rendre difficile l'adaptation du contenu des cours vis-à-vis ces étudiants. Le participant 7 en témoigne d'ailleurs dans ses propos concernant l'intervention sociale :

On parle souvent d'intervention sociale, vraiment de couleur blanche, le réseau de la santé ce sont les blancs et tout ça. Et beaucoup de concepts qui sont blancs. Donc, ce n'est pas toujours adapté à leur culture. Loin de là. C'est loin d'être adapté et ce n'est pas toujours évident de l'adapter (participant 7).

Or, cela représente un défi pour le corps enseignant puisque dans de telles situations, les étudiants « *n'ont rien à s'accrocher. Ce n'est pas parce qu'ils sont niaiseux, c'est que ça ne leur dit rien* » (participant 3). De plus, comme le souligne un participant, les approches théoriques n'étant souvent pas adaptées à ces étudiants, cela entraîne parfois un certain déficit vis-à-vis ces contenus : « *tu peux leur enseigner des cours super théoriques, mais s'ils n'y voient pas d'utilités, ils*

décrochent bien vite. Donc, ils se retrouvent démunis sur des plans théoriques quelquefois » (participant 2).

En ce sens, comme le souligne l'un des répondants : *« ce qu'il faut, c'est faire une sorte d'adaptation culturelle »* (participant 3). Pour plusieurs professeurs et chargés de cours (n=7), cette adaptation culturelle se fait notamment en donnant des exemples rattachés à la théorie et à la pratique qui sont propres à ce qui se déroule sur les territoires des communautés autochtones. Ceux-ci vont permettre aux étudiants de *« s'accrocher »* (participant 3 et 4), de *« faire les liens qui sont logiques, puis de ramener la matière à quelque chose de concret qui va servir aux étudiants »* (participant 6).

Ces exemples peuvent également provenir du vécu et des connaissances des étudiants autochtones eux-mêmes : *« J'adapte en me servant de l'expérience de mes étudiants pour enrichir le cours »* (participant 5). Ce partage d'expériences concrètes en lien avec les éléments vus en classe est d'ailleurs perçu par les participants comme étant plus intéressant : *« N'hésitez pas, si vous avez une expérience concrète en lien avec ce que je suis en train de raconter, c'est probablement plus intéressant que ce que moi je dis »* (participant 3). En plus d'avoir un impact sur la dimension intellectuelle des étudiants, cela peut aussi faire grandir sur le plan émotionnel, tel que le laisse entendre le prochain extrait :

Je donnais un cours d'histoire et j'avais deux personnes dont les parents avaient été dans les pensionnats. C'est sûr que j'ai parlé des pensionnats, c'était « in your face ». Je n'avais jamais eu des étudiants dans ma classe qui pleuraient et qui pouvaient eux-mêmes parler de leur expérience aux autres étudiants. [...] Puis d'avoir des étudiants qui disent : « je viens de comprendre pourquoi mes parents ou mes grands-parents agissaient de même » (participant 4).

L'utilisation de l'expérience des étudiants autochtones peut ainsi permettre à ces derniers de mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent et de faire des liens avec la théorie vue en classe : *« j'essaie de rattacher la théorie à des faits, des*

situations, des problèmes qu'ils ont rencontrés parce que des fois, ils trouvent ça dur et ils ont de la difficulté à comprendre la théorie » (participant 9).

Lier le contenu du cours aux réalités et aux cultures autochtones n'est cependant pas toujours simple lorsqu'il y a peu d'étudiants autochtones dans le groupe classe. En ce sens, l'un des participants mentionne que, pour lui, cette adaptation se fait davantage lors de rencontres qui se déroulent en dehors des heures de cours afin de *« s'assurer de ce que les étudiants ont compris, de quelle façon ça pourrait être traduit et comment ça pourrait être vulgarisé pour travailler au niveau de leur communauté »* (participant 7). Or, cela implique une certaine volonté personnelle en raison de l'investissement en temps qui y est rattaché. C'est dans ces propos que s'exprime un interviewé : *« J'en ai passé des heures moi, avec des étudiants autochtones en dehors de mes cours! Parce que j'en ai fait une volonté personnelle. [...] Souvent on donne quasiment un deuxième cours là »* (participant 7).

4.1.4 Les habiletés pédagogiques qui favorisent la réussite des étudiants autochtones

Les connaissances pédagogiques des professeurs et des chargés de cours concernent également les habiletés qui seraient favorables à la réussite des étudiants autochtones. Plusieurs participants (n=8) considèrent que le fait d'être à l'écoute de leurs étudiants est une habileté pédagogique qu'il est important de développer, et ce, particulièrement auprès des étudiants autochtones. En effet, être à l'écoute de ses étudiants permet d'établir une *« connexion »* (participant 2) avec eux. Pour y parvenir, un participant souligne qu'il faut non seulement *« être à l'écoute de ses étudiants »*, mais qu'il faut également *« qu'ils veuillent parler »* (participant 1). Il ajoute que cette difficulté est parfois liée à un *« rapport déguisé ou... moins direct »* avec certains étudiants qui est, selon lui, *« une forme de manque de confiance aussi »* (participant 1). Pour un autre participant, l'écoute permet de créer une certaine proximité avec les étudiants autochtones, laquelle est importante pour eux :

Quand j'accompagne des étudiants autochtones au doctorat ou à la maîtrise, ça va m'arriver de devoir prévoir plus de rencontres. Puis des rencontres qui ne servent pas du tout à leur travail de recherche. Ils veulent juste venir parler avec toi, puis c'est important pour eux la proximité, de venir faire le ménage dans leur tête (participant 2).

Ainsi, pour d'autres participants, être à l'écoute amène la possibilité de connaître le vécu de leurs étudiants autochtones, notamment en ce qui concerne « *le départ de leur communauté* » (participant 4) difficile pour certains, mais extraordinaire pour d'autres. En effet, certains étudiants autochtones sont confrontés à des situations particulières, dont « *l'effondrement des relations familiales dans leur communauté, la pauvreté aigüe dans laquelle ils vivent, les parcours scolaires atypiques qu'ils ont* » (participant 2).

Être à l'écoute afin de connaître le vécu des étudiants autochtones est d'ailleurs lié à une autre habileté pédagogique identifiée par tous les participants (n=10): être flexible. En effet, un participant explique qu'il adapte le calendrier des cours en fonction des demandes faites par ses étudiants autochtones :

Si au début tu présentes ton plan de cours avec les séances puis là ils disent : « bien tel jour on ne sera pas là, il y a un pow-wow ou un tournoi de hockey », quelque chose où tout le monde est occupé, bien là, on n'est pas fou! On va remettre ce cours-là à une autre date. Il faut quand même s'arranger (participant 3).

Un autre participant va dans le même sens en soulignant la pertinence d'être flexible à différents niveaux : « *La flexibilité, à mon avis, c'est quelque chose d'essentiel. La flexibilité dans la mise en application, dans les objectifs aussi, puis même dans le calendrier. C'est ça* » (participant 1). En ce sens, deux participants mentionnent également que la notion de temps pour plusieurs étudiants autochtones est différente que celle attendue dans les universités et que cela demande donc une certaine flexibilité à l'égard des attentes vis-à-vis la remise des travaux :

Le concept de respecter le temps, ce n'est pas dans la forêt. Dans la forêt, tu « pognes » l'original quand il passe en avant de toi. Tu vas chercher le bois

quand la neige est dure le matin ou avant que le soleil se lève. Le temps n'existe pas. La relation au temps est très différente. Donc, quand il faut que tu me remettes un travail... On prend la culture autochtone et on voudrait les rentrer dans un canevas de dates limites. Mais, non. Moi ça va. Je suis capable de vivre avec un bon bout de flexibilité (participant 6).

Je pense que la notion du temps, elle est différente : le moment de la remise des travaux... Ce sont souvent les travaux qui sont en retard, qui sont... pour plusieurs raisons qui sont peut-être d'ordre culturel, mais d'ordre souvent contextuel aussi : la maman monoparentale, la grand-mère qui a débarqué pour toute la fin de semaine qui a défait un peu l'horaire, la notion et l'importance accordée aussi au temps, à la date de la remise. Ça aussi, je pense que je suis quand même capable d'être flexible, comme je le suis avec les autres étudiants (participant 8).

L'ouverture est aussi une habileté pédagogique à développer selon tous les participants (n=10). Cette dernière demande parfois au corps enseignant de revoir ses méthodes de travail, ainsi que sa conception du milieu universitaire. En ce sens, deux participants constatent que l'écriture des travaux et d'un mémoire diffère chez les étudiants autochtones. Au baccalauréat en travail social notamment, un participant fait preuve d'ouverture envers cette façon qu'ils ont de présenter leurs travaux :

Les étudiants autochtones que j'ai eus, souvent dans les travaux, vont amener un aspect beaucoup plus biographique que théorique [...]. Que tu me présentes quelque chose qui est plus biographique, plus axé sur l'expérience personnelle, sur le récit si on veut, puis qu'à l'intérieur de tout ça tu me démontres que tu as intégré les notions, parfait. Ça me va, ça ne me dérange pas. Puis, en même temps c'est riche ce que tu me présentes là. C'est très introspectif, puis ça fait partie des compétences qu'on recherche en travail social (participant 8).

L'autre participant, quant à lui, a fait ce constat alors qu'il encadrait un étudiant autochtone aux cycles d'études supérieures:

Quand il fait ses résultats de recherche, il ne présente pas ça comme nous autres : il présente ça sous la forme d'un récit. De l'avant, du passé, de l'est, de l'ouest, de la roue médicinale. Puis chaque partie du récit, il base ça sur le récit d'une personne qu'il a rencontrée pendant son stage d'essai. Donc, on va faire un récit, ça va être le bison, la perdrix, la loutre et le renard dans les

récits qu'il va faire. Puis quand tu lis les mémoires de maîtrise d'étudiants amérindiens au travers du Canada, tu vas te rendre compte des grands récits et que la structure de pensée n'est pas la même (participant 2).

Étant ouvert à cette façon de présenter les résultats, ce participant remarque que *« c'est là que ça devient intéressant. Mais c'est aussi très dur, parce qu'il faut vraiment que tu défendes ton étudiant devant les méchants comités d'évaluation qui ne comprennent pas ça »* (participant 2). Un autre participant démontre son ouverture par sa latitude à l'égard de ses exigences pédagogiques : *« pour moi, il n'y a pas de malaise à dire : "Bon bien, voilà ce que je vous propose. Est-ce que ça va? Ça fait du sens?" On discute. On négocie. L'ouverture est là »* (participant 5).

Deux participants ont souligné le fait qu'il faut être en mesure de *« comprendre et de décrypter »* (participant 5) les silences qui se produisent en contexte de classe autochtone puisque *« le silence est important pour les étudiants autochtones »* (participant 7). Or, celui-ci est également vu comme quelque chose de déstabilisant, notamment lorsqu'il suit un questionnement de l'enseignant adressé aux étudiants :

C'est sûr que c'est un peu déstabilisant. Donc, qu'est-ce que je fais? Est-ce que je retourne ma question autrement? Est-ce que je leur demande pourquoi est-ce qu'ils sont mal à l'aise? Ou pourquoi est-ce qu'ils ne répondent pas à la question? Est-ce que j'attends 5 minutes? Est-ce que je la relance tout de suite? Est-ce que je passe à autre chose? (participant 5)

Ainsi, la notion de silence est un point culturel qui peut être ambigu pour le corps enseignant au premier regard puisque, comme le souligne l'un des participants, le silence de la part d'un étudiant allochtone signifie souvent *« qu'il s'en fou un peu et qu'il ne veut pas participer »* (participant 5). Or, pour les étudiants autochtones, le concept de silence *« n'est pas nécessairement un synonyme de passivité ou de désintérêt »* (participant 5). En ce sens, pour l'un des participants, le silence est pour ces étudiants un temps pour *« réfléchir »* et *« regarder »* puisqu' *« habituellement, dans nos cours, on va beaucoup trop vite pour eux »* (participant 7).

Tous les participants (n=10) affirment qu'il est essentiel de respecter les savoirs autochtones. Cette habileté pédagogique signifie pour eux qu'ils doivent reconnaître les différences et les richesses liées aux cultures autochtones, mais aussi reconnaître les savoirs et les compétences de ces étudiants :

Si tu négliges totalement de savoir à qui tu as affaire dans une classe, même y compris si ce ne sont pas des gens autochtones... C'est important d'avoir quand même une petite connaissance de qui tu as en face de toi. Sinon, on reste dans une dimension encore une fois d'étrangeté, puis de dominant-dominé, puis on ne crée rien. Là, tu risques d'en perdre beaucoup, ça c'est sûr (participant 5).

Un participant explique d'ailleurs que pour cela, il faut les « *prendre au sérieux* », « *les respecter* » et ne pas les critiquer en disant : « *Vous êtes donc bien poches, ce n'est pas de même que ça marche* » (participant 4). Un autre participant souligne que « *s'il y a des étudiants autochtones qui voient qu'on a une préoccupation par rapport à leur culture, bien c'est un respect. Et moi, je me dis qu'un étudiant qui sent qu'il est respecté par le professeur, il risque plus d'être partie prenante bien sûr* » (participant 7). Ce respect favorise ainsi la participation de ces étudiants en classe et l'établissement d'un lien de confiance.

Pour finir, l'un des participants souligne également qu'une des habiletés importantes est de laisser aux étudiants autochtones « *le temps d'intégrer la matière* » (participant 7). Il souligne notamment que ces derniers sont rarement, « *au niveau académique* », les « *plus performants* », mais que cet indicateur n'est pas représentatif de ce qui se produit « *sur le terrain* » (participant 7). Il faut donc laisser ces étudiants intégrer la matière en leur laissant la chance de voir comment ils peuvent transmettre et adapter ces connaissances au sein de leur communauté. En ce sens, comme le souligne le participant 2, certains étudiants autochtones « *viennent pour apprendre en classe, ils ne viennent pas pour la note* », amenant ainsi le « *processus d'apprentissage* » à être « *toujours aussi important que le résultat* » (participant 2). L'extrait suivant en est un bon exemple :

Ça m'est déjà arrivé qu'une étudiante autochtone qui fait mon cours vienne me voir le dernier cours et me dise : « bonjour, j'ai bien appris c'était vraiment le fun ». Je lui dis : « on se revoit la semaine prochaine, il y a un examen de 40 % ». Il lui manquait quelque chose comme 3 points pour passer. Elle me dit : « non, non, j'ai autre chose à faire la semaine prochaine, je ne viens pas ». Je lui dis : « tu ne passeras pas le cours ». Puis elle me dit qu'elle est venue pour apprendre et qu'elle a bien appris (participant 2).

4.1.5 La notion de sécurité culturelle en contexte de classe incluant des étudiants autochtones

La notion de sécurité culturelle pour les étudiants autochtones est quelque chose qui importe pour chacun des participants rencontrés. Ces derniers sont conscients que les étudiants autochtones peuvent être confrontés à une forme d'insécurité culturelle. Cela est illustré dans les propos d'un participant :

Dans des cours qui n'ont pas de lien avec les Autochtones, je suis sûr que ça peut arriver. Je m'en suis fait parler par une étudiante entre autres, qui a étudié en éducation, qui me disait qu'elle ne se sentait pas sûre (participant 4).

Or, aucun des professeurs et des chargés de cours n'a mentionné avoir été confronté à ce type d'évènement au sein de sa classe : « *je ne l'ai pas vu dans mes cours à moi. Je ne dis pas que ça n'existe pas. Je suis même certain que ça existe, mais moi, je ne l'ai pas vu* » (participant 3). À cet effet, tous les professeurs et les chargés de cours tentent d'avoir des pratiques enseignantes qui sont inclusives :

Je crois que ma pédagogie rejoint tout le monde. On ne marginalise personne. Avec mes étudiants, on a toujours des propos inclusifs tout le temps. Puis tout le monde y gagne. Même les étudiants allochtones sont super contents qu'on fasse ça aussi (participant 10).

De plus, trois autres participants ont l'impression que les étudiants universitaires « *ont plus de douceur* » (participant 1) et qu'ils « *filtrent ce qu'ils disent* » (participant 9), ce qui évite les situations pouvant générer de l'insécurité culturelle

au sein du groupe classe. Or, comme le souligne l'un des participants : « *Peut-être qu'il y en a du racisme lors des pauses à l'extérieur de la classe, mais moi, je ne suis pas présent pour le voir et intervenir* » (participant 9). Ainsi, il n'a pas été possible de ressortir dans le discours des participants des pratiques qui permettraient de remédier à de telles situations. En ce sens, les professeurs et les chargés de cours n'ont également pas mentionné avoir vécu des situations dans lesquelles ils auraient senti de l'insécurité culturelle.

4.1.6 La synthèse des résultats ressortis du discours des participants

Dans le discours des professeurs et des chargés de cours, il est d'abord constatable que ces derniers n'ont, en majorité, pas suivi de formation académique dans le champ de l'enseignement universitaire et que la perception qu'ils ont des pédagogies magistro-centrée et pédo-centrée rejoint ce qui est décrit dans la littérature scientifique. Ensuite, l'une des particularités qu'ils attribuent à l'enseignement en contexte de classe autochtone est liée au fait d'adapter le contenu théorique et pratique aux réalités et au vécu des étudiants autochtones. Ce contexte permet notamment de présenter des exemples qui accordent une importance aux territoires sur lesquels évoluent les communautés autochtones. Puis, l'écoute, la flexibilité, l'ouverture et le respect, notamment envers la notion de silence, les savoirs autochtones et le rythme d'apprentissage des étudiants, sont des habiletés considérées comme inerrantes à l'enseignement, tant en contexte autochtone qu'allochtone. Enfin, concernant la notion de sécurité culturelle, le corps enseignant souligne ne jamais avoir eu à faire face à des contextes ou à des situations dans lesquelles des étudiants autochtones auraient mentionné vivre de l'insécurité culturelle.

4.2 Les pratiques enseignantes en contexte de classe incluant des étudiants autochtones

4.2.1 Les types de pédagogie préconisée

Dans le discours du corps enseignant rencontré, il est possible de constater que tous les participants (n=10) alternent entre l'utilisation d'une pédagogie axée sur des pratiques traditionnelles et celle d'une pédagogie axée sur des pratiques novatrices, c'est-à-dire qu'ils n'adoptent pas une seule forme de pédagogie. Ainsi, en termes de pédagogie, « *ça prend un équilibre* » (participant 3), « *il faut varier puisqu'il n'y a pas juste une façon d'apprendre* » et donc, « *quand on enseigne, il faut toujours diversifier pour s'assurer qu'on rejoint tout le monde* » (participant 7). Cela serait également vrai dans l'évaluation : « *Si tu as une diversité et pas juste des examens, tu donnes la chance à chaque personne d'avoir un créneau dans lequel il va pouvoir se démarquer* » (participant 10).

Il est possible de déceler une nuance entre la façon dont les participants décrivent leur pédagogie : alors que certains (n=2) considèrent que le professeur occupe l'avant-scène et mentionnent que « *donner un cours, c'est un show* » (participant 4 et 6), deux autres affirment que ce sont les étudiants qui doivent jouer le rôle principal et être des « *spect-acteur* » (participant 5) puisque « *les étudiants sont responsables de la qualité du cours* » (participant 10).

Il n'y a cependant pas un consensus sur le type de pédagogie qui serait davantage pertinent en contexte de classe autochtone. Certains participants (n=6) soulignent que les étudiants autochtones préfèrent aller vers une pédagogie axée sur des pratiques novatrices : « *pour moi, c'est une pédagogie qui regroupe tout le monde qui désire apprendre, et encore plus chez les étudiants autochtones* » (participant 10). En ce sens, le prochain extrait montre d'ailleurs une critique par rapport à

l'enseignement traditionnel et le fait que cela n'est pas adapté aux étudiants autochtones :

On est dans une passivité mentale, voire même un endormissement total pendant que le prof parle. Et je trouve que ce n'est pas intéressant. Je veux dire, tu fais juste copier sur une feuille. Mais c'est facile par contre hein. Ça, ce n'est pas « chiant ». Tu sors de ton cours, tu as tes notes, super! L'examen, je vais pouvoir apprendre par cœur et recracher ce qu'on m'a dit. Avec des étudiants autochtones, bien ça ne marche pas du tout. Alors d'être là, en face d'eux au tableau, avec des acétates qui défilent les unes après les autres, en leur énonçant des concepts à n'en plus finir, je veux dire, ils ne sont plus là. Je les ai perdus (participant 5).

D'autres (n=4) sont toutefois plus nuancés vis-à-vis la pédagogie à utiliser. Dans leur cas, ce n'est pas le fait que les pratiques soient axées sur des pédagogies novatrices ou traditionnelles qui influence la réussite des étudiants autochtones, mais davantage le fait que ces dernières soient axées sur ce qui est concret. L'extrait suivant illustre d'ailleurs cette idée :

Je ne crois pas que c'est une question d'avoir des pratiques magistrales ou pratiques. Pour moi, c'est plus de montrer ce qui est concret : ce qui part d'exemples concrets, les images, tout ce qui est métaphore, tout ce qui est exemples. [...] Souvent, je dis aux étudiants : « Ça, c'est en théorie... mais dans la vraie vie maintenant, ce n'est pas toujours comme ça que ça se passe! (participant 8).

Ainsi, selon les participants (n=9), tout comme pour les étudiants allochtones, il n'y aurait pas un type de pédagogie propre aux étudiants autochtones : *« j'en ai presque à chaque année des étudiants autochtones, puis c'est la même façon de faire qu'avec tout le monde. Je ne fais pas une différence »* (participant 9).

4.2.2 Le déroulement des cours

Plusieurs participants ont mentionné que le contenu du cours est généralement divisé en deux parties, soit le contenu théorique dans un premier temps et le contenu pratique dans un deuxième temps : *« Sur un trois heures, il y a une heure de théorie. [...] Puis dans le meilleur des cas, après c'est de transférer dans l'atelier pratique*

si c'est possible » (participant 1). D'autres (n=3) tendent à faire en sorte que les éléments théoriques et pratiques se confondent au sein des activités qu'ils font avec leurs étudiants : *« j'allège les cours en mettant plus de pratique que de théorie, mais en introduisant la théorie à travers la pratique »* (participant 8). L'un des participants souligne également qu'il lui arrive de débiter ses cours en ayant des discussions portant sur des éléments concrets lorsque les étudiants ont déjà un vécu professionnel dans le domaine d'étude abordé en classe :

Quand les étudiants ont beaucoup de pratique, on y va par des éléments concrets qu'ils ont vécus [...]. Mais à l'université, habituellement, on va commencer par les éléments théoriques et après ça on va y aller sur du concret parce qu'ils n'ont pas un bagage expérientiel (participant 7).

Ainsi, il n'y a pas de formule gagnante vis-à-vis le déroulement des cours. En effet, cela *« dépend de la formule du cours »* (participant 4) ou *« si le cours est extrêmement axé sur la pratique ou la théorie »* (participant 8).

4.2.3 Les techniques utilisées en classe

Les participants ont recours à diverses techniques pédagogiques pour favoriser les apprentissages de leurs étudiants autochtones. L'une d'entre elles s'inscrit davantage dans une pédagogie axée sur des pratiques traditionnelles, soit la présentation orale du contenu théorique. Les autres techniques déclarées par les participants s'inscrivent quant à elles plutôt dans une pédagogie axée sur des pratiques novatrices, soit le co-enseignement, l'enseignement par projet, les mises en situation et la pédagogie inductive. L'ensemble de ces techniques, telles que vécues par les participants, est présenté dans les paragraphes qui suivent.

La présentation orale du contenu théorique est une stratégie pédagogique à laquelle tous les participants ont recours (n=10). Il ressort du discours des participants que certains (n=3) préconisent généralement cette stratégie. Deux de ces participants décrivent d'ailleurs l'enseignement comme un *« show »* (participant 4 et 6), une

« *performance* » (participant 6). Comme l'indique l'extrait suivant, bien que cette stratégie consiste à donner principalement la parole à l'enseignant, il y a néanmoins une place accordée aux échanges avec les étudiants :

Dans mes cours, c'est beaucoup théorique. C'est beaucoup moi qui parle. Je suis un peu de cette vieille école-là des cours magistraux. En même temps j'essaie de le faire en discussion... je comprends que ce n'est pas pratique non plus. Ça demeure de la théorie, mais qu'on développe ensemble en discutant (participant 3).

D'autres participants (n=7) y ont recours occasionnellement. Le participant 2, par exemple, souligne que « *ça dépend du type de cours. Je fais de l'enseignement magistral en vidéoconférence* ». Trois autres participants déclarent utiliser cette stratégie pour « *donner les éléments théoriques en premier* » (participant 7). L'extrait suivant illustre comment un de ces participants intègre la présentation orale du contenu à son enseignement :

J'ai comme 15 minutes de théorie avec souvent juste un concept à peu près. Puis, avec quelques exemples, j'essaie d'amener des discussions, enfin quelques exemples, c'est ça. Donc, par rapport à un thème, j'essaie d'avoir plusieurs points d'accroche. Souvent, j'essaie de contextualiser historiquement au moins les bases. C'est de souligner c'est quoi l'intérêt de la démarche pour la société aujourd'hui. [...] Sur trois heures, il y a une heure de discussion, présentation, exemples, contextualisation (participant 1).

Le participant 5, pour sa part, souligne que la présentation orale du contenu théorique ne doit pas se limiter à demander aux étudiants, tant allochtones qu'autochtones, d'être des « *spectateurs* ». C'est pourquoi il annonce d'emblée à ses étudiants : « *je ne suis pas là pour vous dire quoi faire, quoi penser, quoi dire. Je vais vous donner des informations, on va les partager, on va les discuter ensemble. Puis on va grandir ensemble là-dedans* ». Le participant 8 adhère également à cette idée selon laquelle les étudiants doivent participer à la construction de leurs apprentissages en ce qui concerne le contenu théorique :

On part : « Aujourd'hui, le sujet c'est telle chose. Qu'est-ce que vous connaissez? C'est quoi? » Ça fait qu'on le construit ensemble. On se construit

une mise en situation, on la met dans les trous... Puis, à la fin, on regardait mon PowerPoint : « Ok, ça on l'a dit, ça on l'a passé, telle matière... Ok parfait! [...] L'information va finir par passer, puis elle va passer encore mieux si ce sont les étudiants... si je pars de leurs connaissances. Un peu en groupe. On va partir des connaissances du groupe. On ne se présentera pas comme l'expert qui a des connaissances sur la situation.

Il ressort donc du discours de trois participants que la présentation orale du contenu théorique peut être combinée à « *des échanges, des discussions* » (participant 9) en grand groupe.

Le co-enseignement est une stratégie pédagogique qui a été mise en place par le participant 5. Ce choix découle du constat fait par ce participant qu'« *aller chercher leur intérêt ça demande beaucoup d'énergie* ». Par conséquent, il a opté pour une stratégie qui permettait « *d'enseigner avec l'étudiant* ». Pour ce faire, il explique :

J'ai fait des équipes et c'est elles qui enseignaient à ma place. Mais évidemment, il y avait tout un accompagnement et un protocole qui allaient en arrière. Les étudiants étaient un peu déstabilisés par ça parce qu'ils sont encore beaucoup dans une lecture « c'est toi qui sait » (participant 5).

Cette stratégie demande ainsi à l'enseignant « *d'accompagner* » les étudiants qui doivent « *s'approprier la matière* » afin d'être « *en mesure de la redonner aux autres* » (participant 5). L'enseignant s'assure également de « *valider* » ce qu'ils présentent, de « *corriger* » et « *d'ajuster s'il y a des choses qui ne sont pas bien comprises* » (participant 5). L'extrait suivant illustre comment le co-enseignement a été vécu en classe :

Le co-enseignement, ça allait un peu dans ce sens-là : vous faites ce que vous voulez. PowerPoint, peu importe. Pas de rigidité par rapport à ça. C'est drôle, parce qu'il y a une équipe qui a commencé à le faire : des quizz, des tests avec le groupe. Je veux dire, il faut faire confiance à l'intelligence des gens et du groupe aussi. Puis ça fonctionne. Alors bon, des fois c'est moins bon que d'autres, mais ça fait partie... Mais en même temps, c'est eux qui ont eu l'idée, ils m'en ont parlé avant. Bon évidemment, si c'est n'importe quoi, encore une fois je vais leur dire... je leur retourne la question : « À quoi ça sert exactement? » Mais je pense que ça passe aussi par là. De leur laisser... mais c'est toujours un peu anxiogène (participant 5).

L'enseignement par projet est une autre stratégie à laquelle certains participants (n=4) ont eu recours. Cette stratégie n'est toutefois pas mise en place de la même façon par ces participants. Dans le cas du participant 1, *« il y a une première session où on donne les bases théoriques et techniques, puis la deuxième session où on passe en mode projet par rapport à une thématique »*. Ce participant offre une liberté à ses étudiants quant au choix du projet :

Je leur demande de créer leur propre projet, je ne leur impose pas le projet. Ils doivent trouver un projet à faire et puis c'est sûr que ce projet-là, ils le font à partir de ce qu'ils vivent, d'où est-ce qu'ils veulent aller. Parfois, ça fait un peu peur parce que là, on ne sait pas... mais ça se passe bien (participant 1).

Le participant 4 ayant aussi eu recours à l'enseignement par projet a quant à lui moins aimé l'expérience puisqu'il considère que cela s'est révélé *« un échec monumental »*. Dans ce cas, le projet était proposé à un groupe composé de huit étudiants autochtones et consistait en un *« travail à produire »* qui s'étalait sur toute la session, *« un peu comme les cours dirigés qu'on donne à la maîtrise »*. Le participant raconte comment cela s'est passé :

J'essayais de les appuyer, j'essayais de les suivre... mais ils voyaient ça comme une grande période de temps libre avec un travail à remettre à la fin. J'ai eu beau tout décortiquer le travail qu'ils avaient à faire : *« ok, cette semaine vous devez appeler pour rencontre des gens... »* Ça n'a pas du tout marché (participant 4).

En y repensant, le participant 4 souligne qu'*« il y en a certains [étudiants autochtones] qui ont figé puis qui n'ont pas été capables de rien faire... Je ne sais pas pourquoi... Je n'ai pas de réponses pour le moment. C'est peut-être qu'ils manquaient de soutien »*. Il est dès lors constable que le soutien aux étudiants autochtones semble être quelque chose d'essentiel dans la mise en place de ce type de stratégie. Le participant 5, quant à lui, propose à ses étudiants de réaliser un *« projet individuel, mais qui va faire partie d'un projet collectif »*. Il explique que

cette stratégie pédagogique, selon lui, touche à la fois « *la collaboration et l'individu* » puisqu'« *il faut que l'individu ait un bagage pour être vraiment à même de collaborer avec les autres puis d'apporter quelque chose aux autres* ». Il souligne néanmoins que le recours à l'enseignement par projet comporte une certaine limite et demande parfois un ajustement :

Un projet c'est très bien, mais je ne veux pas... les étudiants, des fois, ils n'aiment pas ça...collectif j'entends. Au bout d'un moment, ils en ont marre parce qu'ils ont le gout de se faire valoir pour ce qu'ils sont personnellement et subjectivement.

Une autre stratégie pédagogique utilisée par des participants (n=5) est la mise en situation. Pour les participants 2, 7 et 10 ces mises en situation sont vécues sous forme de jeu de rôles, tandis qu'elles sont plutôt sous forme écrite dans la pratique des participants 6 et 8. Par exemple, un participant explique qu'il met en place des situations fictives pour que ses étudiants puissent mettre en pratique leurs compétences :

Je vais transformer ma salle de cours en laboratoire d'expérimentation d'intervention sociale. Le jeu transmette, mais dans l'action, des compétences. Je suis très bon là-dedans et je préfère cette manière de faire (participant 2).

Il arrive également à ce participant de prendre part à ce jeu de rôle : « *je vais me mettre moi-même en scène, c'est-à-dire que je vais aller faire le rôle de l'intervenant* » (participant 2). Cette stratégie pédagogique lui permet notamment de modéliser certaines interventions : « *Je vais dire aux étudiants : "Piégez-moi, mettez-moi quelqu'un qui est agressif, qui vit des conflits". Puis, je vais intervenir. Ça marche* ». Le participant 7 a également recours au jeu de rôles :

Les étudiants ont des animations de groupe à faire. Ce qu'on leur enseigne, il faut qu'ils le fassent en classe. Exemple, comment animer un groupe de tâches? Moi, en classe, ils animaient un groupe de tâches. Comme ça, c'est plus facile pour eux de trouver des outils qu'ils vont pouvoir mettre en pratique (participant 7).

Le participant 8, pour sa part, présente des mises en situation à ses étudiants qui sont parfois tirées de son expérience professionnelle « *sur le terrain* ». À partir de ces mises en situation, les étudiants « *travaillent en petits groupes, puis on revient en grand groupe* ». Le participant 6, quant à lui, propose plutôt à ses étudiants de se plonger dans une mise en situation dans le cadre d'un travail écrit à rédiger :

Moi, c'est : « trouve-moi une situation dans la vraie vie puis intervien. Travaille là-dessus. Ou invente un "business" » Ça, j'aime bien ce genre de projets-là. Quelqu'un a vraiment une liberté totale. Il choisit le produit que ça lui tente et il met une stratégie en œuvre, sur le papier.

Une autre stratégie pédagogique déclarée par des participants (n=2) consiste à partir de la pratique (par exemple le vécu et les expériences des étudiants) pour aller vers la théorie. Le participant 2 désigne cette stratégie comme une « *approche inductive* » dans laquelle, « *à partir de choses qu'on fait, on essaie d'en tirer des généralisations, des idées* ». Le participant 7, quant à lui, désigne cette stratégie comme une « *pédagogie inversée* ». L'extrait suivant illustre dans quel contexte ce participant y a recours :

À l'UQAT, j'ai déjà enseigné à un groupe d'adultes que ça faisait 10-15 ans qu'ils étaient sur le terrain. Ils avaient des techniques, ils faisaient leur baccalauréat. On fonctionnait à l'inverse. C'est une pédagogie inversée quand les étudiants ont beaucoup de pratique : on y va par les éléments concrets qu'ils ont vécus, on les décortique, on les analyse. Puis, après ça, on les rattache à des éléments théoriques.

Il est néanmoins important de rappeler que, tel que mentionné dans la section portant sur les pédagogies préconisées par les participants, les techniques choisies par les répondants sont utilisées indépendamment de la présence ou non d'étudiants autochtones dans le groupe classe.

4.2.4 Les apprentissages holistiques

En ce qui concerne les apprentissages holistiques, soit la possibilité de se développer sur les plans physique, cognitif, émotionnel et spirituel, quelques

participants (n=5) soulignent une ouverture à ce que leurs étudiants autochtones les intègrent dans leurs travaux et leurs productions, dans la mesure où le travail demandé répond aux critères d'évaluation. L'un des participants utilise notamment la création d'un portfolio chez ses étudiants, tant allochtones qu'autochtones, afin que ceux-ci puissent situer leurs pratiques professionnelles. Les étudiants sont donc invités à faire de l'introspection, ce qui offre la possibilité de faire des apprentissages holistiques :

À l'intérieur du portfolio que je fais faire aux étudiants, je te dirais que là, on le voit plus en profondeur. Il y en a qui vont parler de la famille, il y en a qui vont me parler de leurs croyances, qui vont parler de certains préjugés envers certaines choses. Ce serait plus là que je te dirais qu'on irait toucher l'expérience spirituelle (participant 8).

L'un des travaux proposés par un des participants dans le domaine de l'audiovisuel offre également aux étudiants la possibilité d'acquérir des apprentissages qui ont une portée holistique. En effet, les étudiants allochtones et autochtones doivent ici produire une vidéo qui est évaluée à partir d'une grille d'évaluation portant sur la technique, la lumière, la colorimétrie, la musique, etc. Or, les étudiants sont libres dans leurs créations. L'extrait suivant en est d'ailleurs un bon exemple :

Je viens de penser à une autre personne qui était autochtone, à qui j'enseignais. Il y avait un processus de guérison dans son travail. Un processus de guérison intérieur. Un processus de guérison et de transformation de soi. Il y avait, dans tous les cas, une volonté de se servir de l'art comme un mode de transformation, de métamorphose, comme d'éclosion. Pas de renaissance, mais comme un serpent qui change de mue (participant 1).

En ce sens, ce participant souligne également que les travaux des étudiants autochtones sont généralement plus « *profonds que superficiels et il y a peut-être quelque chose de plus personnel et d'un peu plus existentiel* » (participant 1). Les étudiants sont donc libres de toucher les dimensions physique, intellectuelle, émotive et spirituelle. Il est cependant difficile de préciser ce qui peut engendrer ce type de profondeur. Toutefois, pour ce participant, le développement des liens avec

ses étudiants passe en premier. C'est dans ces propos qu'il s'exprime : « *mes étudiants vont dire que je suis très impliqué, très passionné, très en contact, et que je suis très abstrait. Donc finalement, moi, je favorise le lien plutôt que l'enseignement théorique* » (participant 1).

Ainsi, il n'a pas été possible de dégager des pratiques utilisées en classe visant explicitement des apprentissages holistiques dans le discours des professeurs et des chargés de cours rencontrés. En effet, comme le souligne un participant : « *on reste quand même beaucoup dans l'intellectuel, le cognitif* » (participant 8). Or, il arrive que l'activité proposée suscite implicitement ce type d'apprentissage. En ce sens, il est soulevé que certaines notions abordées en classe touchent parfois l'aspect spirituel propre à certaines communautés autochtones : « *Je n'utilise pas de pratique pédagogique holistique. Parfois, je présente des outils qui touchent des approches holistiques, mais on ne va pas vivre la tente tremblante dans la classe par exemple* » (participant 9). Trois participants soulignent d'ailleurs cela en mentionnant que ce sont souvent des invités où des étudiants autochtones qui viennent présenter ce type d'approche :

Moi, je n'enseigne pas ça. Je sais travailler en intervention avec les Autochtones, mais pour ce qui est des cérémonies, des tentes de sudation, pas pantoute. Je ne suis pas Autochtone. Je suis capable d'inviter du monde qui vont le présenter et je peux les accompagner là-dedans, mais ce n'est pas moi ça, c'est à eux autres (participant 2).

En ce sens, plusieurs participants (n=5) affirment qu'ils aimeraient inclure davantage ce type d'apprentissage au sein de leur pratique. Or, cela s'avère difficile car, comme le souligne un participant : « *c'est tellement rigide la culture universitaire que je pense que c'est mieux de faire des pas en classe dans la relation et les outils* » (participant 9).

4.2.5 L'intérêt pour les cultures et les réalités autochtones

Tous les professeurs et les chargés de cours participants (n=10) démontrent un intérêt marqué pour les cultures autochtones. Ils mentionnent notamment que cet intérêt s'est manifesté de façon plus concrète lors de leur cheminement académique universitaire ou de leur vécu professionnel. En ce sens, les prochains extraits montrent l'expérience de certains participants :

C'est un intérêt que j'avais depuis quand même longtemps, mais là, j'ai poussé encore plus. Donc tous mes cours optionnels dans le doctorat, puis même j'en ai pris en dehors, en surplus. Des cours qui parlaient de culture inuite, de droits autochtones, toutes sortes de choses comme ça. Je suis allé dans des conférences, sans nécessairement savoir si ça allait me servir concrètement (participant 3).

J'ai découvert le voyage humanitaire, j'ai découvert les peuples autochtones d'ailleurs. [...] Ça fait que, de fil en aiguille, avec les orienteurs, je me suis en allé vers le travail social, toujours en m'intéressant aux autres cultures, aux peuples autochtones (participant 8).

Avoir un intérêt vis-à-vis les cultures autochtones se manifeste par de la curiosité envers ces étudiants. C'est ainsi qu'un des participants le mentionne :

Ça n'a pas été tellement une surprise pour moi d'avoir des étudiants autochtones à l'intérieur de ma classe, ça été plutôt même un plaisir parce que ça me permettait aussi d'avoir de la curiosité... j'ai de la curiosité pour ces individus, du fait de certaines différences culturelles existantes (participant 1).

L'intérêt pour les cultures autochtones est notamment vu par plusieurs comme étant nécessaire dans l'adaptation du cours aux étudiants autochtones :

S'ils (des professeurs) donnent un cours qui a un peu un lien avec les Autochtones, j'espère qu'ils s'intéressent à ça. Sinon, ils vont trouver le temps long. [...] De toute façon, s'ils veulent trouver des exemples pour adapter le cours, ils n'auront pas le choix de lire un peu et de s'intéresser à ça (participant 3).

Connaissant les milieux comme il faut, ça me permet de faire des liens qui sont logiques et de ramener la matière à quelque chose d'intéressant, quelque

chose de concret qui va servir. Voici où ça peut s'appliquer pour toi et pour ta communauté (participant 6).

De plus, comme le montre le prochain extrait, cet intérêt pour les cultures autochtones, qu'il soit en lien avec les notions vues en classe ou non, aide également à la persévérance des étudiants autochtones:

Oui. Je suis convaincu que ça aide les étudiants à persévérer. Là-dessus, je suis absolument convaincu. Quand tu t'adresses aux étudiants en leur parlant de choses qu'ils connaissent, qui n'ont pas de liens nécessairement avec l'école, mais qui ont un lien avec leur vie à eux. Hey écoute, ça c'est vraiment...! (participant 4).

En effet, démontrer une « *préoccupation par rapport à leur culture est une forme de respect* » qui amène les étudiants à « *être partie prenante lors des cours* » (participant 7). En ce sens, pour le participant 2, l'intérêt qu'il porte aux cultures autochtones fait en sorte que ces étudiants ne le « *voient pas menaçant, mais sympathique* » (participant 2).

Néanmoins, comme le souligne l'un des participants, il doit parfois prendre du recul vis-à-vis les connaissances qu'il a acquises en ce qui concerne les cultures autochtones pour apprendre à connaître les étudiants de façon singulière :

Au même titre qu'avec les étudiants autochtones. Oui, on peut connaître l'histoire, s'informer, apprendre, c'est important! Mais en même temps, quelquefois, il faut s'en dégager un peu pour apprendre à connaître la personne aussi qui est derrière tout ça, puis voir qu'elle peut nous surprendre sur certaines choses, puis nous apprendre de nouvelles choses (participant 8).

Pour ce participant, il est donc important de ne pas seulement s'arrêter à la culture de ces étudiants dans sa compréhension et ses attentes envers l'autre. L'intérêt vis-à-vis la culture autochtone est donc un élément qui semble apprécié des étudiants autochtones, mais les connaissances qu'il engendre ne doivent pas mener le corps enseignant à avoir des attentes et des gestes stéréotypés envers ces étudiants : « *Il ne faut pas non plus penser que les étudiants autochtones sont tous pareils parce que c'est certain que chaque personne a ses particularités* » (participant 9). En ce

sens, un autre participant fait remarquer que sa quête pour une meilleure compréhension des cultures autochtones ne doit pas le mener à prendre les étudiants pour « *des puits de science* » vis-à-vis leurs cultures :

Si tu les sollicites sans arrêt, un moment donné tu vas les mettre mal. Ce ne sont pas des puits de science sur « c'est quoi un pow-wow ». Oui, ils vont être capables, certains, de te dire un peu mais, « pouvez-vous me le traduire... ». « Non, on ne peut pas te... ». C'est pour ça que je trouve qu'un moment donné, puis c'est la tendance souvent quand tu commences à travailler avec des gens autochtones, c'est sans arrêt de dire « Puis, est-ce que vous connaissez ça, est-ce que vous êtes capables de me dire... ». « Non ». S'ils ont le goût de le partager, ils vont le faire spontanément. On n'est pas obligé sans arrêt de le leur demander (participant 5).

Ainsi, le corps enseignant doit créer un climat qui laisse place au partage culturel sans pour autant devenir un interrogatoire. De plus, comme mentionné précédemment, il est important d'avoir conscience que chaque étudiant a également une identité qui lui est propre.

4.2.6 Les facilitateurs et les obstacles à la pédagogie

Tous les participants (n=10) ont mentionné que le fait d'avoir des « *groupes de taille humaine* » (participant 3) fait en sorte qu'il devient « *pédagogiquement plus facile d'adapter ses pratiques que dans une classe de 40-45 étudiants* » (participant 7). Ainsi, les pratiques des participants viennent à changer selon le nombre d'étudiants du groupe classe : « *Si j'étais à l'Université de Montréal, je ne pourrais jamais faire l'enseignement que je fais ici. Ils me mettraient 60 personnes dans le cours et je travaillerais avec quatre moniteurs d'enseignement. Je deviendrais une PME de l'enseignement* » (participant 2). De plus, la présence de nombreux étudiants engendre, selon les participants (n=8), des difficultés en ce qui concerne l'implantation d'activités qui s'apparentent à des pratiques pédagogiques novatrices. L'un des participants parle des contraintes vécues lorsqu'il est confronté à de grands groupes d'étudiants :

Quand je donne mes cours au certificat où j'ai plusieurs étudiants, je ne peux pas faire d'activités. Je ne peux pas vraiment faire comme avec de petits groupes et les faire intervenir. Je ne peux pas leur faire faire d'exposés dans le groupe parce qu'ils sont 60. Ça n'a pas de bon sens, je passerais la moitié de la session à faire ça. Ce qui fait que je m'attends, dans ce cours-là, à ce qu'ils écoutent (participant 4).

Plusieurs répondants (n=8) affirment également qu'enseigner à de petits groupes favorise la création de liens de proximités avec les étudiants autochtones: « *Je suis capable d'interagir et je sais tous leurs noms. Il y a une proximité et ils peuvent venir me voir. Ce n'est pas comme 300, c'est sûr et certain* » (participant 3). Dans un même ordre d'idées, un autre participant souligne qu'enseigner à un grand groupe nuit à l'accompagnement des étudiants autochtones:

C'est certain qu'à l'Université de Montréal ou McGill c'est ça, des groupes avec 70-80 étudiants et plus ... moi, je trouve que c'est horrible. Aujourd'hui, j'aurais beaucoup de difficulté à enseigner comme ça. Donner une conférence ce n'est pas pareil. Ça, d'accord. Mais enseigner dans ce contexte-là, je ne vois plus vraiment mon rôle de cette façon-là. Tu ne peux pas accompagner comme il faut. Pas selon moi en tout cas (participant 5).

De plus, ce participant considère qu'un tel contexte de classe s'avère « *toxique* » et même « *nocif* » aux apprentissages des étudiants autochtones (participant 5). Ainsi, la taille du groupe classe peut à la fois être un obstacle à la pédagogie lorsque ce dernier compte un grand nombre d'étudiants, et un facilitateur à la pédagogie lorsqu'il compte peu d'étudiants.

Donner des cours par visioconférence est aussi un obstacle à la pédagogie qui a été soulevé par quatre participants. En effet, étant donné la grandeur du territoire desservi par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, il arrive que le corps enseignant ait à dispenser son cours à des étudiants présents sur différents campus, et ce, au moyen de la visioconférence. Il arrive toutefois que cette dernière entraîne des situations difficiles selon ces participants : « *Quelquefois, ils nous mettent dans des situations difficiles comme des vidéoconférences, tout le monde déteste ça* » (participant 2). En effet, le participant 4 souligne que cette forme de

cours le limite dans ses pratiques pédagogiques : « *quand je donne des cours par vidéoconférence, je suis limité* » (participant 4). Deux autres participants expliquent également que ce type de cours est complexe étant donné les difficultés logistiques qui y sont rattachées :

Ma première session en visioconférence, je l'ai trouvée très dure malgré tout parce que la visioconférence ne marchait pas les trois quarts du temps. Ça s'est fait. C'est correct. Je pense que je suis quand même quelqu'un de dynamique, capable de... mais sinon, ça j'ai trouvé ça plus dur. Je suis content de ne plus le faire en visioconférence. On me demanderait de le refaire, je le ferais. Mais je suis content de ne plus le faire (participant 8).

On a une cinquantaine d'étudiants dans ce cours-là qui sont à distance dans plusieurs salles différentes, mais les logiciels ne marchent pas la moitié du temps. Le cours a beau être super intéressant, à un moment donné, quand la technologie ne marche pas, ça rend le cours exécrable. Je ne sais pas comment les étudiants autochtones trouvent ça, mais pour l'animation, ça manque d'interaction (participant 9).

Or, malgré les obstacles qu'engendre la visioconférence, un participant considère qu'il y a tout de même la possibilité de faire de l'innovation pédagogique au sein de la classe, notamment à partir des travaux : « *Avec la vidéo-conférence, c'est compliqué. Mais tu peux faire de l'innovation pédagogique à partir des travaux. C'est plus compliqué, mais tu peux le faire* » (participant 2).

4.2.7 Les rôles attendus des étudiants

Les professeurs et les chargés de cours rencontrés soulignent que les étudiants, allochtones comme autochtones, ont une grande responsabilité vis-à-vis leurs apprentissages et ont donc certains rôles à jouer en classe : « *ils ont une partie importante. Ils ont une responsabilité de leur apprentissage* » (participant 7). En effet, les étudiants doivent être actifs dans les cours et dans le développement de leurs apprentissages. Ce rôle peut d'abord être joué en classe, notamment en

manifestant de la motivation et un intérêt pour la matière enseignée et les activités proposées :

Les étudiants doivent être intéressés généralement par le contenu du cours. [...]. Le « job » de l'étudiant, c'est d'être ouvert à tout ça, de « triper » sur le sujet. Pas juste de dire : « je suis obligé de prendre un cours là-dessus », mais de dire : « ça me tente d'apprendre dans un cours là-dessus, puis ça va être le fun (participant 3).

Moi, je le dis toujours aux étudiants : « si vous travaillez pour la note, vous êtes mal partis. Travaillez pour vous-mêmes, pas pour moi. » Puis ça, je le répète souvent à chaque cours : faites-le pour vous et ayez de la motivation dans vos apprentissages (participant 10).

Pour tous les participants, cela implique donc que les étudiants autochtones « *écoutent* », « *posent des questions* » et « *participent aux activités proposées en classe* ». Ainsi, le corps enseignant a le désir de voir des étudiants autochtones « *qui viennent à l'université avant tout pour eux-mêmes* » et de ne pas à « *avoir à les tenir par la main* » (participant 1). En ce sens, le prochain extrait montre le fait que les étudiants ne sont pas contraints de suivre une formation académique universitaire :

La session passée, j'ai un étudiant qui m'a demandé : « Là est-ce que c'est bientôt fini? Est-ce qu'on va finir plus tôt aujourd'hui? » Écoute, on a un cours de six heures, je me permets de le prendre au complet si on en a besoin. T'en mieux si on finit plus tôt! Mais si tu veux quitter, tu peux quitter. De toute façon, tu n'es pas à l'écoute là présentement. [...] tu es à l'université, pas au secondaire. Je ne vais pas appeler ta maman si tu n'es pas là (participant 8).

Être actif se traduit également par l'adoption de certains comportements. De façon générale, il est attendu par tous les participants que leurs étudiants accomplissent les tâches qui leur sont demandées en dehors des heures de classe : « *c'est à eux de faire les lectures, c'est à eux de faire les travaux, j'aime ça qu'ils les fassent* » (participant 4).

4.2.8 La synthèse des résultats ressortis du discours des participants

À la lumière des résultats présentés précédemment, il est constatable que le corps enseignant n'utilise pas un type de pédagogie particulier en contexte de classe autochtone et tente davantage de diversifier ses pratiques afin de rejoindre la diversité de styles d'apprentissage qu'adoptent les étudiants. Il est cependant souligné par les participants que les apprentissages qu'ils offrent à leurs étudiants autochtones doivent être présentés de manière à ce qu'ils soient concrets, c'est-à-dire qu'ils doivent avoir un sens et un impact direct sur le développement des étudiants et des communautés. Le déroulement des cours, bien qu'il diffère selon les objectifs, est quant à lui majoritairement présenté de façon traditionnelle (exposé/exercices) et de façon séquentielle. Les discussions en grand groupe avec les étudiants, le co-enseignement enseignant/étudiants, l'enseignement par projet, les mises en situation ainsi que l'approche inductive sont des pratiques utilisées en classe pour stimuler les étudiants autochtones et allochtones dans leurs apprentissages. Or, il ne ressort pas du discours des participants que ces derniers utilisent des pratiques explicitement axées sur les apprentissages holistiques des étudiants autochtones.

Il se manifeste également un grand intérêt pour les différentes cultures autochtones au sein du corps enseignant rencontré, bien que la curiosité que cela génère ne doit pas mener à des attentes stéréotypées envers les étudiants autochtones, c'est-à-dire de penser que tous les étudiants autochtones ont les mêmes besoins et attentes reliés à l'adaptation de leur culture au sein de leur cheminement universitaire. Puis, pour ce qui est des facilitateurs et des obstacles auxquels est confronté le corps enseignant dans le choix de ses pratiques, la taille du groupe classe est considérée tel un élément facilitateur lorsqu'il comporte peu d'étudiants, généralement en dessous de trente, et un obstacle lorsqu'il comporte beaucoup d'étudiants. Pour terminer, les résultats montrent que le rôle attendu du corps enseignant envers les

étudiants est que ces derniers soient actifs dans leur apprentissage et fassent preuve d'intérêt vis-à-vis les activités, les travaux, les tâches et les savoirs qui leur sont présentés.

4.3 Les facteurs internes qui orientent les pratiques enseignantes

4.3.1 L'intérêt marqué vis-à-vis l'enseignement

Tous les professeurs et les chargés de cours rencontrés manifestent un intérêt marqué pour l'enseignement en milieu universitaire. En effet, tous mentionnent que l'enseignement est un aspect qui, dans leur métier, occupe une part très importante étant donné que ce dernier leur apporte une forme de plaisir : « *C'est quand même assez important l'enseignement pour moi parce que j'aime ça enseigner et que je me fais beaucoup de plaisir* » (participant 4). En ce sens, l'extrait suivant montre l'incompréhension d'un participant vis-à-vis les professeurs et les chargés de cours qui ont un désintérêt en ce qui concerne l'enseignement :

Pour moi, c'est très important l'enseignement. Je ne serais pas professeur à l'université si je n'aimais pas enseigner ... je sais qu'il y a des professeurs qui n'aiment pas ça, mais je trouve que ça n'a juste pas de bon sens de dire « il y a quelque chose que je déteste dans ce métier, puis je vais faire ça dans la vie ». C'est quoi ce choix de carrière là ! Si tu veux faire que de la recherche, il y a plein de « jobs » en recherche où tu n'es pas obligé d'enseigner (participant 3).

Certains participants (n=3) mentionnent que l'enseignement est, avant tout pour eux, une passion qui se décrit comme étant « *un désir de transmettre* » ainsi que de « *partager des connaissances* » (participant 8) qui permettent de faire « *grandir* » les étudiants (participant 5) et qui visent le « *bien commun* » (participant 10). Le prochain extrait montre d'ailleurs le fait que cette passion pour l'enseignement engendre une gratification personnelle :

Je veux enseigner depuis que je suis tout petit [...] c'est quelque chose qui me passionne. Donc, c'est le transfert, le partage, de voir grandir [...] quand tu

enseignes à de jeunes adultes ou des adultes, les voir cheminer avec toi ou que tu les aides à cheminer et à voir le monde autrement, il y a quelque chose d'évidemment très gratifiant personnellement (participant 5).

Pour d'autres participants (n=2), l'enseignement est aussi une manière de se « *nourrir du vécu* » (participant 4) et des connaissances de leurs étudiants : « *chaque nouvel étudiant que je rencontre aux cycles supérieurs m'apprend énormément* » (participant 2).

4.3.2 Les rôles du corps enseignant auprès des étudiants autochtones

En tant que professeurs et chargés de cours, tous les participants considèrent avoir différents rôles à jouer, non seulement dans le développement de compétences et l'acquisition de connaissances de leurs étudiants autochtones, mais également dans leur réussite éducative en général. À cet effet, plusieurs participants (n=8) affirment notamment qu'ils doivent jouer le rôle d'accompagnateur auprès de leurs étudiants, tant allochtones qu'autochtones, dans l'acquisition des connaissances académiques, comme l'illustre l'extrait suivant :

Moi, mon rôle comme professeur, je le vois comme: on accompagne des gens à acquérir les connaissances académiques, puis quand ils vont en stage, des compétences pour qu'ils deviennent des professionnels. Donc, on est là pour les accompagner tout au long de leur processus (participant 7).

Tel que mentionné par le participant 5, cet accompagnement se fait notamment en classe, alors qu'il accompagne les étudiants dans leur appropriation de la matière:

Oui, c'est moi qui vais valider ce que vous dites, c'est sûr. Et je vais vous accompagner. Mais je veux que vous vous appropriiez la matière avec moi et que vous soyez en mesure de la redonner aux autres. Avec vos mots.

Pour d'autres (n=2), cet accompagnement se réalise en dehors des heures de cours. Par exemple, l'un des participants raconte qu'il lui arrive d'accompagner individuellement certains de ses étudiants éprouvant des difficultés :

Je le rencontre à l'université, avant le cours, puis on travaille ensemble. Je fais comme son travail avec lui parce qu'ils ne partent pas tous du même point.

Il y en a qui ont plus de misère que d'autres, donc je travaille avec eux. Comme ça, quand il part, il a de nouveaux outils (participant 2).

Plusieurs participants (n=5) soulignent qu'ils jouent un rôle d'accompagnateur particulier à l'égard de leurs étudiants autochtones. En effet, il est constatable, dans les extraits suivants, que ces participants accompagnent à la fois leurs étudiants autochtones sur le plan académique et sur le plan psychologique :

Les étudiants autochtones, il y en a plein qui arrivent et qui ont un parcours différent. Ils n'ont pas été au cégep parce qu'ils sont dans l'espèce de créneau anglophone où il n'y a pas de cégep, ou alors ils ont arrêté l'école pendant un certain temps pour travailler, puis là ils reviennent. Un retour aux études c'est difficile pour tout le monde. Donc, il faut être conscient de ça. Donc là, on dit « d'accord, vient pareil, c'est correct. On va t'accompagner de façon serrée pour que, quand tu vas diplômé, tu vas être au même niveau que tout le monde, tu vas être fier comme tout le monde » (participant 3).

Donc, il y a tout un travail, mais qui devrait être fait en amont de l'université pour ceux qui veulent y venir. Je le dis souvent d'ailleurs, il doit y avoir un accompagnement là-dedans qui est quasiment psychologique, c'est-à-dire du renforcement positif. [...] Donc, c'est souvent d'aller chercher leur expérience. Mettre en valeur ce qu'ils sont capables de donner au groupe (participant 5).

Le maintien de la motivation à apprendre et de l'estime personnelle de tous les étudiants est d'ailleurs un élément qui ressort dans le discours de plusieurs participants (n=5). Ces derniers jugent donc qu'ils ont un rôle de protecteur à jouer à cet égard, comme l'indique l'un des participants :

L'autre aspect qui est super important avec les étudiants autochtones, qui n'est pas exclusif aux étudiants autochtones, mais qui est très important... moi, ce que j'ai vu avec mes étudiants autochtones, c'est qu'il y a un manque de confiance de leur part. Puis, je trouve que c'est mon rôle aussi de m'assurer qu'ils gagnent confiance en eux (participant 4).

Je sais que les étudiants autochtones ont parfois plus de difficulté à demander. Certain ont le sentiment de comprendre moins bien que les allochtones, d'être moins à niveau, de moins maîtriser... Et il y a aussi une partie qui vient de l'estime de soi. Si j'identifie que mon étudiant a vraiment un besoin particulier, j'attendrai pas qu'il vienne demander (participant 9).

Certains participants (n=3) soulignent d'ailleurs que ce rôle entre parfois en conflit avec leur rôle d'évaluateur des apprentissages puisque l'évaluation peut avoir un impact négatif sur la motivation et l'estime personnelle de leurs étudiants autochtones comme l'explique l'un des participants :

Parce que comme prof, tu es toujours dans l'évaluation, dans la culture enseignante, c'est ça. Il faut que tu évalues pour voir s'il y a eu progrès ou s'il n'y a pas eu progrès. [...] J'en ai eu, moi, des étudiants qui me revenaient « je ne suis pas bonne, je ne sais pas parler, je ne sais pas écrire. » Ça frustre ça et ça bloque aussi. Mais moi, mon rôle il est aussi d'évaluer... (participant 5).

Devant de telles situations, des participants considérant qu'il était de leur rôle de protéger la motivation et l'estime personnelle de leurs étudiants autochtones ont ainsi mis en place certaines mesures présentées dans les extraits suivants :

Si tu n'as pas eu une bonne note et que tu n'as pas envie de m'en parler, tu as le droit! Mais en même temps, souvent je trouve que c'est... il faut s'asseoir. Mon but, c'est toujours que les prochains travaux soient mieux. Au-delà de la note, que la personne augmente ses compétences à travers le cours aussi. Ça fait que je me dis que c'est important pour moi. Je trouve que ça fait partie de ma tâche (participant 8).

Moi, j'ai du monde dans la classe qui se forcent pareil et si je leur « scrap » leur diplôme, ça ne leur donne rien. Ça n'aide personne je pense. [...] J'aime autant que quelqu'un puisse cheminer quand même dans la vie, maintienne une motivation, et là, il va être capable de retourner chez lui, de continuer à apprendre toute sa vie, mais intervenir un peu mieux. Moi, ça a son importance (participant 6)

Ce participant explique d'ailleurs qu'au lieu d'octroyer une note en dessous du seuil de réussite à un étudiant autochtone, il lui arrive de lui donner « *une explication puis une deuxième chance* » en lui proposant de refaire le travail. Ainsi, « *plutôt qu'être un facteur de démotivation, ça devient peut-être un coup de pied dans le derrière* » (participant 6). Un autre participant abonde en ce sens :

Quand j'ai un étudiant qui a 30 % parce qu'il n'a rien compris de la commande... Dans ce temps-là, je vais réexpliquer autrement puis la personne va pouvoir refaire le travail pour la note de passage. Je me souviens d'une étudiante autochtone avec qui j'avais fait ça pour un travail au début de la

session, puis après ça... Écoute, elle a toujours réussi ses travaux après et je n'ai jamais eu à refaire ça avec elle (participant 9).

Un autre rôle qu'il est possible de dégager du discours des participants (n=7) est celui de vulgarisateur des enseignements. À cet effet, un participant souligne qu'il est du rôle du corps enseignant de « *transmettre, au niveau académique, oui des éléments théoriques, mais d'être capable de les vulgariser : Comment ça peut se vivre sur le terrain? Que ce soit un peu concret* » (participant 7). Dans cette idée, des participants (n=5) soulignent l'importance d'être en mesure de situer les enseignements « *dans un contexte qui va leur être plus familier* » (participant 5), de « *ramener la matière à quelque chose d'intéressant, quelque chose de concret qui va servir* » (participant 6). L'extrait suivant illustre comment l'un des participants s'y est pris pour vulgariser à l'intention de ses étudiants autochtones un concept qu'il désigne comme plus « *abstrait* » :

On prenait les principes du leadership, puis là je m'installais et j'écrivais au tableau avec eux autres. Puis, on essayait de faire l'adéquation entre la rhétorique assez générale du livre et des exemples très concrets qu'ils vivaient dans leur vie au quotidien. [...] Là, on articulait ça vraiment dans leur expérience au quotidien à l'école, dans leur expérience comme ancien employé, comme ancien patron, comme membre ou ancien membre du Conseil de bande ou par rapport à leur conseil de bande... (participant 4).

Deux participants soulignent également qu'utiliser « *un vocabulaire qui leur est plus familier* » (participant 5) pour présenter la matière est également un aspect auquel doit penser un bon vulgarisateur : « *Si je te donne de la matière, puis que tu ne comprends pas la moitié des termes et que ce n'est pas de ta culture, tu vas décrocher rapidement* » (participant 7). Des participants (n=3) affirment également que pour être capable de vulgariser les enseignements, notamment auprès des étudiants autochtones, encore faut-il « *connaître sa matière* » (participant 3). L'un des participants considérant qu'il est important pour lui de connaître la matière enseignée dans ses cours raconte : « *je me mets des objectifs de lecture. Je veux lire*

ça avant de donner tel cours, je veux me replonger dans telle théorie... Ce que je fais lire aux étudiants, je l'ai lu et je l'ai analysé » (participant 8).

4.3.3 Les valeurs associées à l'enseignement auprès d'étudiants autochtones

Il est possible de dégager dans le discours des participants quelques valeurs qui sont associées, selon eux, au métier de professeur et de chargé de cours universitaire dans un contexte de classe incluant des étudiants autochtones. La bienveillance, c'est-à-dire une disposition affective qui démontre un intérêt vis-à-vis le mieux-être des étudiants autochtones, est l'une de ces valeurs. Selon des participants (n=5), plusieurs étudiants autochtones sont confrontés à des réalités qui affectent négativement leur estime de soi. Ainsi, le fait de croire en leur réussite aurait, selon le corps enseignant rencontré, une influence sur la persévérance scolaire des étudiants autochtones. Les extraits suivants montrent d'ailleurs cette idée :

Quand je dis bienveillance, c'est que tu fais confiance à l'autre... en sa capacité à comprendre puis à voir que ton attention est bonne pour lui. Que tu ne cherches pas à lui nuire, que tu ne cherches pas à le casser. Que tu cherches juste à l'aider à cheminer et éventuellement à progresser (participant 5).

Il faut que tu croies qu'ils sont capables d'accomplir leur... Puis ça, il y a des profs qui pensent que pantoute, qu'ils ne sont pas capables. Puis, dans ce temps-là... Ils ne sont pas niaiseux. Ils le savent. Ça fait que si tu crois en eux, ça donne vraiment un coup de pouce. Moi, je pense que c'est vraiment ça la clé (participant 4).

Moi, je le dis aux étudiants autochtones que j'ai beaucoup d'admiration pour le parcours qu'ils ont puis pour l'effort que ça leur demande. Puis, à un moment donné, il y a une étudiante qui me dit : « ça fait trois fois que je refais le cours » et moi de lui dire : « Oui, mais tu fais des progrès à chaque fois, puis s'il y a de quoi, je vais toujours être là pour t'aider. » [...] Je crois que la bienveillance chapeaute un peu tout ce qu'on fait (participant 10).

L'empathie, perçue comme le fait d'être humain et « *de comprendre que c'est quelqu'un devant toi* » (participant 6), est également une valeur qui ressort du discours de certains participants (n=4). Il ressort de leur discours qu'il est important,

pour eux, de faire preuve « *d'indulgence* » (participant 8), notamment en adoptant « *des modalités particulières* » (participant 3) afin de « *s'adapter aux contextes personnels* » (participant 8). Les extraits suivants présentent comment ces participants font preuve d'empathie :

Il y a des étudiants qui vont arriver et qui vont nous faire part de problèmes personnels ou familiaux, ou des choses graves pour justifier, par exemple, un travail en retard ou une absence à un examen. [...] Bon bien, on est humain. On ne capotera pas. Alors là, on fait des modalités particulières (participant 4).

J'ai déjà eu un étudiant qui est venu me voir en disant : « J'ai merdé en fin de semaine, je me suis saoulé et mon travail n'est pas fait. » Je ne te laisserai pas quatre semaines de plus! Mais je pense que je suis capable de te donner 2-3 jours de plus pour ton honnêteté. La prochaine fois, prends-toi d'avance par exemple, parce que le prochain travail, peut-être que je serai moins indulgent. Ça fait qu'au même titre que je suis capable de m'adapter au contexte personnel... Je ne dis pas que tous les professeurs doivent s'adapter à chaque personne. Moi, ça me convient. Je suis bien là-dedans. [...] Mais celle qui me dit : « Oui, oui! Je te l'ai envoyé, attends une minute, ça ne marche pas » puis que je vois qu'il y a du « taponnage »... un moment donné regarde, je ne suis pas imbécile non plus. Si tu veux abuser de ma capacité d'empathie... (participant 8)

Pour un autre participant, l'empathie se traduit dans sa pratique par l'attitude qu'il adopte face à ses étudiants. À cet effet, il explique qu'il fait preuve de compréhension envers les incertitudes vécues par certains de ses étudiants autochtones:

Ce n'est pas un ordinateur, c'est quelqu'un qui est en cheminement, qui n'est pas nécessairement sûr de ce qu'il est en train de faire. Tu vas à l'école parce que c'est une bonne idée, mais tout le monde dans la classe n'est pas convaincu d'être à la bonne place (participant 6).

Une autre valeur dégagée du discours de deux participants est l'humilité qui consiste à être capable d'admettre ses limites et de reconnaître l'apport des étudiants autochtones au cours. Ainsi, ces participants n'hésitent pas à faire remarquer à leurs étudiants qu'ils ne « *sont pas omniscients* » (participant 3) ou encore un être

suprême : « *Je ne suis pas Dieu, Allah, Krishna...* » (participant 8). Par conséquent, ils invitent leurs étudiants à remettre en question ou à argumenter le contenu présenté en classe, ce qu'il est possible de constater dans les extraits suivants :

De l'humilité, je pense, parce qu'il y a des choses que je ne sais pas. [...] Moi, au début de la session, souvent je dis : « Je ne suis pas Dieu, Allah, Krishna... je veux dire, si c'est pertinent, argumentez! Je vous présente un sujet qui est subjectif. Je présente quelque chose... ce n'est pas 1+1. Oui, il y a place à l'argumentation, à réfléchir à tout ça » (participant 8).

Je leur dis même : « Vous avez le droit d'être pas d'accord. Dites-le que ce que je dis, ce n'est pas vrai ou quoi que ce soit, puis on va en parler. Il y a bien des fois que ça se peut que vous ayez raison parce que moi, je ne suis pas omniscient là, je peux me tromper ». Ça serait le fun qu'ils le disent comme ça on va régler ça tout de suite au lieu que tout le monde apprenne la mauvaise affaire (participant 3).

Un participant souligne que l'authenticité est une valeur essentielle dans sa pratique, c'est-à-dire qu'il croit important de « *rester soi-même* » (participant 6). Il raconte d'ailleurs que cette authenticité lui permet de « *donner le meilleur de lui-même* ».

L'extrait ci-dessous illustre sa perception à ce propos :

Je suis plus intéressant quand je suis moi-même que si je m'imposais des barèmes qui ne sont pas les miens. Je suis mieux de « tripper » en avant et d'être peut-être un peu déficient au niveau de mes faiblesses que de ne pas être moi-même puis tenter de performer, mais finalement être plus stressé ou je ne sais pas quoi (participant 6).

Un autre participant déclare qu'il « *faut absolument (faire une remise en question), pour les cours, sans nécessairement tout changer, puis sans changer qui tu es et tout ça* » (participant 4). Ainsi, pour ce participant, l'authenticité est également une valeur importante puisqu'il considère que, bien qu'il soit essentiel d'apporter des modifications à sa pratique, celle-ci doit tout de même rester à son image.

4.3.4 La synthèse des résultats ressortis du discours des participants

Les résultats montrent un grand intérêt provenant du corps enseignant en ce qui concerne l'enseignement dans leur tâche professionnelle. Parfois nommé telle une

passion, une gratification et la possibilité de se développer personnellement, cette activité fait partie intégrante de leur conception de leur profession. Les rôles qu'ils s'attribuent auprès des étudiants sont ceux d'accompagnateur et de protecteur de la motivation à apprendre et de l'estime personnelle. De plus, les valeurs qui ressortent des propos des participants et qui sont associées à leurs pratiques enseignantes sont la bienveillance, l'empathie, la compréhension, l'humilité et l'authenticité.

4.4 Les facteurs comportementaux qui orientent les pratiques enseignantes

4.4.1 Le choix de sa pratique

Tel que mentionné précédemment, presque la totalité des professeurs et des chargés de cours (n= 9) rencontrés n'a jamais suivi de formation académique portant sur la pédagogie. En ce sens, ce manque de formation semble amener plusieurs professeurs et chargés de cours (n=6) à utiliser des pratiques enseignantes qui proviennent généralement de leur conception personnelle, de leurs préférences et de leur vécu. Comme le mentionne l'un des participants, *« je reste moi-même. Je ne me mets pas trop de pression avec la façon dont je le fais. Je n'essaie pas de m'imposer des critères de pratiques professorales »* (participant 6). Un autre participant dit s'inspirer de ce qu'il aime :

Comme je n'ai jamais suivi de formation en pédagogie, moi je m'inspire de ce que j'aime. Puis j'aime ça entendre du monde parler d'affaires, ça fait que je parle d'affaires. J'essaie de m'adapter un peu, mais... (participant 4).

En lien avec cet extrait, un autre participant dit aussi que *« ce n'est pas pour les étudiants »* qu'il utilise une pratique plus qu'une autre, mais bien parce qu'il *« aime faire ça »* (participant 2). Le choix d'une pédagogie selon le vécu se voit aussi dans le discours d'un des participants qui choisit ses pratiques afin de faire en sorte que ses étudiants ne s'ennuient pas comme lui-même a pu s'ennuyer lorsqu'il était étudiant : *« je pourrais m'identifier dans le fait que je me suis ennuyé à l'école et que, moi ce qui m'intéresse, c'est que les étudiants ne s'ennuient pas »* (participant

1). Un autre participant est également dans un rejet des pratiques qu'il a vécu lorsqu'il était sur les bancs d'école :

Je ne suis plus du tout dans une lecture où le professeur domine tout le monde dans sa chaise, parce que c'est comme ça qu'on m'a enseigné à moi. Sur une estrade et puis tu ne parles pas parce qu'on est 300 dans l'amphithéâtre et où tu n'as aucun relationnel avec ton enseignant. Ce que je découvre ici, c'est tout le contraire et ça me passionne, c'est vraiment quelque chose qui me tient à cœur (participant 5).

En ce qui concerne la conception personnelle, une personne mentionne avoir une conception de l'université qui se rapproche « *un peu de cette vieille école des cours magistraux* » et qu'il a « *de la misère à dire qu'à l'université, il y aurait juste des apprentissages par problèmes et qu'il n'y aurait plus de cours magistraux* » (participant 3).

4.4.2 L'évaluation de sa pratique

L'importance d'autoévaluer sa pratique est quelque chose qui ressort du discours des participants. Effectivement, tous mentionnent faire cette évaluation de façon fréquente : « *À chaque cours. Je suis très exigeant envers moi-même, donc je m'évalue tout le temps* » (participant 2). Dans un même ordre d'idées, un participant souligne que cette évaluation se fait en deux temps, soit « *de manière implicite, en continu, tout le temps* », et « *de manière explicite quand tu prépares un cours* » (participant 4). Cette pratique est faite dans le but de s'améliorer en tant que professeur ou chargé de cours, mais également dans l'idée de capter l'intérêt des étudiants allochtones comme autochtones :

Je veux juste être meilleur. Je veux juste m'améliorer. En même temps, je suis super autocritique, ça fait que je le sais quand ça ne marche pas. En fait, je le sais aussi dans le contenu des cours. Il y a certains cours qui marchent, d'autres qui ne marchent pas. Tu t'en rends compte assez vite (participant 4).

J'essaie de le faire le plus possible (autoévaluation de son enseignement). Ça ne veut pas dire que je vais toujours changer mes pratiques parce que des fois,

je ne sais pas comment faire... Ou sinon j'essaie de quoi et ça ne marche pas. Mais oui, je le fais. Je veux que mon cours soit intéressant (participant 3).

Le dernier extrait du participant 3 montre cependant que malgré l'autoévaluation que les participants font de leur pratique, tous n'ont pas les connaissances afin de modifier leur pratique à la suite de leur réflexion.

4.4.3 L'évaluation des cours par les étudiants

L'évaluation des cours par les étudiants, réalisée à la mi-session et à la fin de la session, est un exercice qui est parfois vécu difficilement par des participants (n=4): « *Quand je ne suis pas content de mes évaluations, j'ai la mine basse pendant plusieurs jours* » (participant 6). Deux autres participants racontent également leur expérience:

Quand j'ai la critique des étudiants, je fais « hum hum ». Puis, pendant trois ou quatre jours, je vais « ronger mon frein », du type : « je veux quitter l'université ». Puis, finalement, je vais me dire qu'il y a du vrai et du faux. [...] Il y a toujours un délai plus ou moins important selon l'ampleur de la critique (participant 2).

Parfois, je me pose la question : « est-ce que des fois l'évaluation ça ne fait pas plus de tort que de bien? » Tu as des gens qui sont extrêmement sensibles, dont moi, qui peuvent s'accrocher sur un commentaire puis oublier tous les autres. J'ai vu d'excellents professeurs faire des dépressions pour un seul étudiant (participant 10).

Néanmoins, tous perçoivent cette évaluation comme nécessaire à leur pratique puisqu'il paraît « *normal que les personnes à qui tu t'adresses aient aussi un droit de dire ce qui leur convient et ce qui leur convient moins* » (participant 5). Les prochains extraits montrent d'ailleurs comment deux participants modifient leur plan de cours en considération des commentaires provenant des étudiants :

Sur mon plan de cours, je me mets des notes : « bon bien, *tel* matériel ça n'a pas fonctionné, quel cours a été moins aimé... » Ainsi, quand je vais redonner le cours, je vais pouvoir apporter des ajustements. [...] Ça, je relie ça au fait que je m'ajuste au fur et à mesure. Aussitôt que j'ai des commentaires, je vais revoir mon plan de cours, je me mets une note (participant 7).

Je me base beaucoup sur les commentaires pertinents. De session en session, je modifie. Je ne renvoie jamais le même plan de cours, dans le sens où je le modifie, je repense certaines choses à travers ce que les étudiants me disent. Peut-être qu'un jour, j'aurai la bonne recette » (participant 8).

Ainsi, l'évaluation par les étudiants « *permet de mettre le doigt sur certaines affaires* » (participant 6). Néanmoins, quelques bémols ressortent du discours des participants vis-à-vis cette pratique. En effet, certains (n=7) questionnent les retombées réelles que peut avoir cette évaluation, en ce sens où cet exercice permet de savoir ce qui est aimé ou non par les étudiants, tant allochtones qu'autochtones, mais cela offre rarement des pistes de solutions au niveau des pratiques pédagogiques à adopter. Les extraits suivants illustrent la réflexion de deux participants à cet égard :

En même temps, c'est un exercice un peu bizarre : les étudiants ne sont pas des experts de l'enseignement non plus. Ils sont des experts de l'apprentissage, mais pas... Ça fait que quelquefois, ils vont dire ce qui ne marche pas, mais évidemment ils ne vont pas te dire quoi faire. C'est normal, ils ne le savent pas non plus... Ils peuvent juste te dire que ça, ça ne marche pas. Mais après ça, c'est toi qui est « pogné » avec ça (participant 3).

Je pense que l'évaluation passe à côté de ses objectifs. Oui, j'essaie de corriger des choses, mais je vois tellement d'affaires différentes dans les commentaires... Je vois une affaire et son contraire. Donc moi, je fais quoi avec ça? (participant 9).

Un autre participant, pour sa part, constate que ces évaluations ne l'ont pas amené à changer : « *je ne sais pas si on change tant que ça dans la vie, mais mes forces étaient mes forces il y a quatre ans, mes faiblesses sont mes faiblesses aujourd'hui* » (participant 6). Toujours en lien avec les retombées de ces évaluations, quatre participants soulignent que les commentaires des étudiants ne sont pas toujours pertinents ou réalistes, comme l'indique l'un d'eux : « *des fois il y a des choses qu'ils te demandent et ce n'est juste pas réaliste ou... des fois, ils vont dire "les examens sont trop durs!" Mais là, non* » (participant 3). De plus, l'évaluation d'un groupe à un autre est parfois très à l'opposé, rendant ainsi difficile l'analyse de

l'évaluation : « *Comment on peut expliquer qu'un professeur qui fait à peu près la même chose dans deux groupes différents peut avoir jusqu'à 35 points de différence d'écart entre les deux groupes. Il y a un facteur qui m'échappe* » (participant 10).

Une autre critique adressée aux évaluations de cours par un participant rencontré est que certains critères laissent peu de place à la flexibilité. Ce participant croit que ces derniers devraient être modifiés, tel qu'il l'explique dans l'extrait suivant :

Ce serait intéressant de développer des modèles d'évaluation qui changent un petit peu aussi de : « ah, j'ai respecté le plan de cours ». Moi, on me casse les pieds dans mes évaluations parce que je change le plan de cours. Parce que je veux m'adapter aux choses, puis ça ne passe pas et j'ai des étudiants qui paniquent... mais qui paniquent comme si la vie était un long fleuve tranquille là, puis qu'ils savaient ce qui allait se passer dans un mois et demi (participant 1).

D'autres participants (n=2) se questionnent quant à la forme écrite et anonyme de cette évaluation. Par exemple, un participant pense « *qu'il y a matière à amélioration dans ce système d'évaluation là* » (participant 5). L'extrait suivant présente sa réflexion à ce sujet :

J'aime mieux que ça se fasse en direct, pas en cochant des cases où ça se fait de manière anonyme, avec parfois des commentaires pas tout à fait appropriés ou... j'aime mieux l'évaluation de mi-session si tu veux où là, c'est vraiment le groupe te revient et là on a vraiment une discussion sur ce qu'ils pensent et c'est moins violent un peu pour l'enseignant que de recevoir des commentaires : tu ne sais pas qui sait, tu ne sais pas pourquoi, des fois tu te dis « mais voyons! » (participant 5).

Un autre participant apprécie également cette forme orale que peut prendre l'évaluation de cours lors de la mi-session :

L'évaluation de mi-session qui est facultative, qui est à l'oral, je trouve ça intéressant parce que ça engendre aussi un dialogue avec les étudiants. Ça fait que, quand je reviens en classe, et qu'ils me disent les points négatifs, les points qui sont à améliorer, bien ça me permet d'en discuter avec eux. [...] Souvent je leur demande : « Qu'est-ce que vous avez à proposer à ce moment-là? Qu'est-ce que vous trouveriez pertinent qui vous permettrait

d'apprendre? » Donc ça, je trouve ça intéressant ce dialogue-là (participant 8).

De plus, des participants (n=4) se demandent si cette évaluation est appropriée aux étudiants autochtones, c'est-à-dire qu'elle les amène réellement à exprimer leur appréciation du cours. En effet, des participants soulignent que plusieurs étudiants autochtones « *sont réticents à faire cet exercice-là d'évaluation* » (participant 3), et ce, peu importe qu'elle prenne la forme orale ou écrite, comme l'explique des participants dans les extraits suivants :

L'évaluation verbale, ils ne diront pas grand-chose. Ce n'est pas eux qui s'expriment le plus. Ils sont gênés. Ils ont peur de déranger. Mais, sur les commentaires écrits, des fois oui. Il va y en avoir. Comme les autres. Mais ce ne sont pas les gens qui commentent le plus. Les jeunes autochtones, ce ne sont pas eux qui critiquent le plus. Verbalement, ils le font très rarement, sinon pas. Puis par écrit, ils sont assez réservés. Ça fait partie de leur culture d'être invisible (participant 7).

Les étudiants autochtones que j'ai eus dans mes cours, ce ne sont pas ceux qui parlent le plus, qui vont s'exprimer le plus devant les autres. Ça fait que je ne sais pas à quel point ils vont émettre leur point de vue quand vient le temps de le dire à l'oral (participant 8).

Il est ainsi constatable que, pour les participants, l'évaluation des cours par les étudiants est souhaitable puisqu'elle leur offre des pistes pour améliorer leurs pratiques. Toutefois, les participants soulignent plusieurs de ses lacunes et remarquent qu'elle n'entraîne pas toujours les retombées attendues.

4.4.4 La synthèse des résultats ressortis du discours des participants

Les propos des professeurs et des chargés de cours permettent de constater que le choix de leurs pratiques est essentiellement basé sur : 1) leur perception de ce que doit être l'enseignement universitaire; 2) la reproduction ou le rejet de pratiques auxquelles ils ont été confrontés lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants; et 3) l'expérience professionnelle qui résulte de l'autoréflexion sur sa pratique et de l'évaluation des étudiants. En ce sens, bien que l'autoréflexion soit perçue comme

essentielle, l'évaluation des étudiants envers le corps enseignant n'est pas toujours perçue comme une pratique qui permet un réel avancement pour combler le besoin d'adaptation ses pratiques. De plus, les étudiants autochtones auraient une forme de réticence à l'égard de ce type d'évaluation.

4.5 Les facteurs environnementaux qui orientent les pratiques enseignantes

4.5.1 Une relation professionnelle avec les étudiants autochtones qui a des effets positifs

Il a été possible de dégager dans le discours des participants qu'établir une relation avec leurs étudiants autochtones est au cœur de leurs préoccupations : *« le relationnel, c'est quelque chose de super important pour les étudiants autochtones. [...] Je ne sais pas comment te décrire ça, mais c'est important »* (participant 10). En effet, plusieurs (n=8) considèrent cette relation importante puisqu'elle favorise selon eux la persévérance scolaire chez ces étudiants universitaires : *« je pense que ça a établi un lien de confiance, parce qu'à partir du moment où il y a un lien de confiance... il y a une volonté aussi de réussir »* (participant 1). De plus, elle permettrait de diminuer le stress chez les étudiants : *« Les étudiants autochtones me le disaient que se connaître, c'était un gros plus et que ça enlevait du stress à tout le monde »* (participant 9). En ce sens, comme le mentionne un participant, établir une relation avec les étudiants autochtones entraîne une certaine proximité qui favorise une ambiance de classe propice à l'apprentissage :

Avec les autochtones, la relation, le savoir-être, la révélation de soi, la proximité, ça fait partie des premières choses à développer. Je pense que ça permet de se parler et d'apprendre à se faire confiance. Plus ça va aller, plus ils vont poser des questions, plus ils vont s'ouvrir. Ça met une ambiance qui est propice à l'enseignement et à l'apprentissage (participant 8).

Un autre participant souligne d'ailleurs que cette relation est particulièrement importante auprès des étudiants autochtones puisqu'elle permet de diminuer les

rapports de force de type dominant-dominé que la colonisation a pu historiquement introduire entre les peuples autochtones et leur relation avec le système d'éducation occidental :

Je pense que c'est plus important la relation avec les étudiants autochtones. Parce que cette histoire de domination et notamment au niveau de l'éducation, tu connais les pensionnats, etc. Donc, il y a un rapport... [...] Il y a toute cette culture du maître avec laquelle ils peuvent avoir évidemment historiquement beaucoup de rejet ou de craintes, d'être justement dans une position dominant-dominé qu'il faut absolument, très rapidement, désamorcer. Il ne faut pas jouer du tout là-dessus (participant 5).

Ainsi, la relation qui se crée entre les étudiants autochtones et le corps enseignant permet à ce dernier de remédier à des situations d'échec. En effet, les participants ont une préoccupation pour la réussite de leurs étudiants autochtones et cette relation leur permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par ceux-ci et de s'ajuster au besoin. Le prochain extrait montre une réalité à laquelle a été confronté un participant :

Les étudiants autochtones se sont fait dire souvent qu'ils ne sont pas bons, qu'ils ont... sors les préjugés, ils les ont tous entendus plusieurs fois. Donc, le niveau de confiance en soi, il est pas mal dans la cave. Alors souvent, il y a une espèce de crainte à remettre des travaux puis il faut reconnaître ça. Il faut le savoir que c'est là et que ce n'est pas de la paresse parce que le travail n'est pas remis au jour qu'on a demandé. Donc là, il faut creuser un peu, puis gratter pour aller voir qu'est-ce qui se passe. Moi, je l'ai vu souvent que la personne ne remet pas son travail parce qu'elle a peur d'avoir une mauvaise note. Là, c'est de dire : « c'est sûr que si tu ne me remets pas ton travail, tu vas avoir une mauvaise note, puis ça ressemble à zéro. Donc, donne-moi quelque chose pour que je puisse t'aider » (participant 3).

En ce sens, établir une relation de proximité avec les étudiants autochtones permettrait à ces derniers de partager leur vécu personnel avec le corps enseignant. Tel que le montre le prochain extrait, le fait de laisser la place à la confiance est quelque chose qui est perçu comme important :

Quand j'accompagne des étudiants autochtones au doctorat ou à la maîtrise... ça va m'arriver de devoir prévoir plus de rencontres. Puis des rencontres qui

ne servent pas du tout à leur travail de recherche. Ils veulent juste venir parler avec toi, puis c'est important pour eux la proximité, de venir faire le ménage dans leur tête (participant 2).

Cela permet notamment d'encourager ces étudiants autochtones dans leur démarche : *« Ah oui, sortir dans le corridor pour aller jaser : jaser, écouter que là il s'est passé ça... donner une tape dans le dos pour dire : "Regarde, on y va pareil, on va y aller ensemble" »* (participant 6). Néanmoins, comme l'exprime un participant, il est important que ce désir de proximité provienne en premier lieu des étudiants autochtones :

S'ils m'en ont parlé, c'est bien parce qu'ils le voulaient. Est-ce que c'était pour établir un lien, parce qu'ils avaient besoin d'en parler, parce qu'ils ont senti que j'avais de l'écoute ou... Je n'ai pas vraiment senti d'apitoiement. [...] C'est vrai que si j'essaie de me dire : « qui sont les étudiants qui me parlent de leur vie à la maison? », c'est vrai que ce sont souvent des gens qui imaginent qu'ils sont en difficulté. [...] Quelquefois, ils me parlaient aussi de leurs problèmes (problèmes de santé) (participant 1).

Certains professeurs et chargés de cours mettent en place des stratégies afin de favoriser la création d'une relation avec leurs étudiants autochtones. Ces stratégies peuvent être utilisées dans les temps normalement alloués aux étudiants, mais également en dehors du cadre universitaire. Ainsi, tel que l'illustrent les prochains extraits, un participant utilise les réseaux sociaux et un autre, les discussions informelles en début de cours pour favoriser la création de liens avec les étudiants :

On commençait souvent 15 minutes en retard. Mais en même temps, dans le premier 15 minutes, il y en a tout le temps qui sont là aussi, tu peux parler d'autres choses. Tu peux tisser des liens, les gens peuvent te poser des questions sur leur travail, ils peuvent te poser des questions sur la matière, te parler de leur gars ou de leur fille. Des fois, tu as toutes sortes de conversations à ces moments-là qui sont aussi assez significatives, assez importantes (participant 4).

J'ai accepté d'être ami Facebook. Peut-être parce que j'essayais de créer un lien, chercher un canal de communication. Puis, je voulais vérifier si celui-là fonctionnait bien. Je m'en suis servi, effectivement, pour les rejoindre et puis pour... pas les convaincre, mais les encourager dans certains cas... à se

concentrer sur leurs études par exemple (participant 1).

Pour tous les professeurs et chargés de cours rencontrés, il est tout de même indispensable que la relation établie reste professionnelle (enseignant-étudiant) :

Je pense qu'il faut que ça reste professionnel quand même. Puis ça, je trouve que les étudiants le respectent quand même assez bien. Je suis quand même quelqu'un qui aime déconner, qui va justement développer des liens. Mais en même temps, je reste le professeur (participant 8).

En effet, les participants soulignent que les relations qu'ils établissent avec leurs étudiants autochtones ne doivent pas les amener à confondre leur rôle de d'enseignant pour celui d'un intervenant en relation d'aide ou d'un ami :

On ne doit pas, nous, prendre la place de ces ressources-là parce que moi, je serais pourri. Je veux dire, je n'ai pas de formation en travail social ou en relation d'aide. Je ne vais pas faire ça. Je vais empirer les affaires. Mais je suis capable de dire qu'il y a des ressources : « Va là et c'est bien fait, puis c'est confidentiel » (participant 3).

Je n'interviens pas avec émotion. J'essaie de garder l'émotion en dehors de ça. Après ça, c'est au personnel de soutien qui est travailleur social à poursuivre, je pense (participant 6).

Le but, ce n'est pas de devenir copain avec eux non plus. Donc, c'est quelle familiarité ou plutôt quel lien de confiance on va être capable d'établir ensemble. Puis ça, il faut beaucoup y penser. Puis honnêtement, moi, je n'avais jamais pensé à ça avant d'arriver en Abitibi. Ce n'est pas quelque chose qui me préoccupait plus qu'il faut (participant 5).

L'extrait précédent du participant 5 montre également que cette proximité peut être remise en question vis-à-vis la culture universitaire occidentale.

4.5.2 La relation avec les communautés autochtones

Selon plusieurs participants (n=8), avoir des relations avec les communautés autochtones, par le biais de collaborations ou de recherches scientifiques, permet aux professeurs et aux chargés de cours d'augmenter leurs connaissances vis-à-vis les réalités et les cultures autochtones :

On avait fait un atelier de sensibilisation dans une communauté autochtone [...]. Ça m'a permis de me plonger un peu dans ce milieu-là, de voir un peu certaines particularités, certains traits finalement. De les connaître. De les côtoyer, ça m'a permis d'être plus à l'affût, d'être plus outillé (participant 8).

En ce sens, cela leur permet par la suite de mieux adapter la théorie et la pratique vue en classe pour les étudiants autochtones. Les prochains extraits en sont quelques exemples :

J'ai la chance justement de faire de la recherche avec les Autochtones donc j'ai plein de bons exemples. Je parle de quelque chose et j'ai toujours un exemple. J'ai vu ça dans *telle* communauté ou dans une autre place, alors je peux inclure ça dans mes affaires (participant 3).

Développer des collaborations avec des communautés autochtones pour présenter certains cas en classe, adapter la pédagogie ou mieux comprendre la réaction des étudiants, bien oui c'est un plus! En termes de connaissance de la culture puis des spécificités bien sûr. On a avantage à être beaucoup plus proche (participant 7).

J'ai eu plusieurs liens avec une des communautés autochtones puisque je voulais être sûr que le matériel que je présentais en classe rejoignait les étudiants autochtones. Pour savoir si les histoires qui sont dans mes travaux les interpellent aussi. Donc, à plusieurs reprises, je suis allé les voir (participant 10).

De plus, un participant mentionne aussi que d'avoir des relations avec les communautés autochtones donne aux professeurs et aux chargés de cours une certaine réputation qui apporte une crédibilité aux yeux des étudiants autochtones:

Oui. Il y a une question de réputation. Parce qu'on le sait, les étudiants se parlent entre eux : « Ah oui, tu vas faire ce cours-là. Le professeur est bon ou il n'est pas bon ». Puis c'est bien correct là, je le comprends. Évidemment, s'ils ont l'impression que tu es parachuté là, que tu ne connais rien et que tout ce que tu sais provient de deux ou trois livres que tu as lus pour te préparer, tu pars avec deux prises. Peut-être que ton cours va être bon pareil. Sinon, quand tu es connu un peu dans les communautés autochtones, ils savent tu es qui, ils savent que tu as déjà travaillé avec leur communauté. Peut-être pas avec eux personnellement, mais ils savent que ce que tu as fait est apprécié. C'est comme si ça te donne un peu de crédibilité à leurs yeux (participant 3).

Il est néanmoins impossible pour tous les participants d'être en mesure de pouvoir dire si leur présence dans les communautés autochtones aide directement à la persévérance des étudiants autochtones dans leurs études universitaires : « *Ça je ne le sais pas. Peut-être que ça a une influence. Je n'en ai aucune idée* » (participant 4). Ainsi, les participants ne voient pas leur relation avec les communautés autochtones comme essentielle à leur pratique, mais davantage comme un atout qui favorise une meilleure compréhension du vécu des étudiants et de l'importance d'adapter ses pratiques.

4.5.3 Une université humaine

La majorité (n=9) des professeurs et des chargés de cours rencontrés disent avoir de bonnes relations avec l'institution universitaire dans laquelle ils évoluent. Les extraits suivants témoignent d'une université qui offre du support, des encouragements, de la confiance, de la compréhension, de la liberté et qui fait preuve de dynamisme :

On a du financement, on a du support, on a des encouragements. On est, à l'UQAT, chanceux parce que l'interdisciplinarité est très bien comprise et la recherche-crédation aussi. Il y a des universités qui sont un petit peu moins dynamiques je trouve. C'est beaucoup facilité ici (participant 1).

Au-delà de tout ça, je pense sentir une certaine confiance [...] Je suis vraiment parti du cours que moi j'avais reçu pour modeler quelque chose qui me ressemblait. Puis, ils auraient pu faire : « Attends minutes, c'est ta première charge. Vas-y mollo. » Mais ils m'ont fait confiance là-dedans. Non, je n'ai jamais vraiment senti d'obstacles quelconques (participant 8)

Ici, à l'université, je n'ai jamais eu de contraintes. Toujours une grande flexibilité, puis un désir de contribuer. J'ai toujours eu beaucoup de liberté. Les milieux sont flexibles et compréhensifs (participant 7).

En termes de support, un des participants mentionne avoir reçu une bourse de l'UQAT afin de perfectionner sa pratique : « *L'UQAT m'a... jamais j'aurais cru qu'ils me donneraient une bourse pour ça, mais quand tu peux aller chercher des*

bourses de perfectionnement... » (participant 5). Un participant mentionne également que l'université a une ouverture à adapter les heures et les dates des cours ainsi que le lieu où ceux-ci seront dispensés en fonction des besoins des communautés autochtones. L'extrait suivant montre la réflexion de ce participant :

On a beaucoup de latitude au niveau départemental pour faire ce qu'on veut faire. Je pense qu'il y a toujours eu une volonté de l'université de dire « bien si on veut le faire, on va le faire comme il le faut, puis ça veut dire certains aménagements ». Puis plus ça va, plus il y a d'ouverture, puis plus c'est facile (participant 3).

En ce qui concerne les pratiques utilisées en classe par le corps enseignant, ces derniers disposent d'une « *autonomie intellectuelle* » dans laquelle l'institution ne peut intervenir et créer des obstacles à leurs méthodes de travail : « *oui, on a une autonomie intellectuelle, on a pleine liberté là-dessus* » (participant 7).

4.5.4 Les conditions qui diminuent la transformation des pratiques pédagogiques

Il existe certaines conditions qui viennent diminuer les possibilités pour les participants de s'informer et de transformer leurs pratiques pédagogiques. Il est notamment possible de ressortir du discours de certains participants (n=4) que le temps alloué à la préparation des cours est quelque chose de manquant. En ce sens, l'enseignement chez les professeurs universitaires vient s'insérer dans un ensemble de tâches qui comprend également la recherche, l'administration et les services à la collectivité. Ainsi, des professeurs mentionnent le fait que leur charge de travail est souvent élevée, ce qui impacte la préparation de leurs cours :

Quand tu crées le cours ou quand tu revois le cours, tu n'as pas le choix d'essayer de l'adapter. Mais c'est vrai que des fois, on est « squeezé » totalement dans... Je veux dire, on a des horaires un peu débiles... Des fois, c'est un peu un problème, mais ça, c'est le problème de l'institution en général. Ce n'est pas normal qu'on ait autant d'affaires à faire (participant 4).

Les quatre volets faut voir ça un peu comme des équaliseurs sur les systèmes de son de l'époque. Quelquefois, tu en montes un, un petit peu; faut que tu en diminues un autre. Il y a juste 24h dans une journée (participant 3).

Il en va de même pour les chargés de cours rencontrés qui mentionnent que ce poste est souvent un « *emploi d'appoint* » (participant 8) et que cela a également un impact sur le temps de la préparation des cours : « *les premières charges de cours, si tu fais à ta tête puis tu retravailles les choses comme toi tu le veux, c'est beaucoup de temps et ce n'est pas tellement payant* » (participant 8). L'extrait suivant en est un exemple :

Moi, il faut que je m'adapte hyper rapidement. Je n'ai pas le temps d'y penser pendant des mois et des mois. Ça aussi c'est un côté parfois un peu difficile quand tu es chargé de cours. Tu es toujours un peu à la dernière minute pour monter tes cours (participant 5).

Or, ce manque de temps est également un problème pour l'un des participants qui mentionne qu'il n'a « *pas le temps de focusser sur sa pratique un peu plus et d'être payé pour* » (participant 6). De plus, comme le rappelle un des participants : « *Ça te coute beaucoup de modifier pour les Autochtones, parce que ça te prend du temps où tu n'es pas payé cher. Donc, il y a peut-être des raccourcies qui se prennent là chez certains professeurs* » (participant 3). Or, comme en témoigne l'extrait suivant, les participants accordent tout de même une importance à prendre le temps de modifier leurs pratiques :

Je me fais souvent dire que j'en fais trop, mais j'aime ça. Je ne le fais pas par obligation, je le fais parce qu'à mon sens, c'est comme ça que je pense qu'il faut le faire, puis c'est comme ça que j'ai envie de le faire, puis c'est comme ça que j'ai aimé qu'on le fasse (participant 8).

Deux chargés de cours mentionnent aussi que la précarité de leur emploi vis-à-vis les cours qu'ils enseignent est également un frein à la réflexion quant à leurs méthodes d'enseignement :

Ce qui a déjà représenté un frein, puis une petite « *écœurantite* » à l'intérieur de tout ça, ça a été que j'ai monté mon premier cours. Je l'ai donné, mais les

autres sessions, je n'ai pas pu le redonner parce qu'il y a quelqu'un d'autre qui le donnait. Donc, j'ai monté un autre cours. Mais, l'un à la suite de l'autre, j'ai monté quatre cours. Ça fait qu'un moment donné, c'est beaucoup de travail tout dépendamment de comment tu le vois (participant 8).

Comme chargé de cours, quand tu n'as plus de cours, tu es licencié. Il faut que tu fasses carrément autre chose. C'est « tough ». Si je donne le cours une fois dans ma vie, parce que là ils n'ont plus besoin de moi, c'est là que c'est chiant. [...] C'est précaire, ça fait que là, je commence-tu à me faire du sang de cochon puis à vouloir devenir monsieur Performance? (participant 6).

Il devient ainsi difficile de modifier son cours et de l'ajuster étant donné que les chargés de cours n'ont pas toujours la possibilité de donner à nouveau le cours les sessions suivantes.

Le manque de connaissances vis-à-vis les différentes pédagogies pouvant être utilisées dans l'enseignement universitaire en contexte de classe autochtone est un élément souligné par un des participants. L'extrait suivant montre les obstacles rencontrés par ce dernier :

C'est sûr que c'est plus long d'aller vers l'expérientiel parce qu'il faut que tu développes des exercices pédagogiques que je ne connais pas nécessairement. Il faut que tu développes des activités, il faut que tu développes des manières de questionner, il faut que tu développes des... bref là. C'est parce qu'on ne les connaît pas. Puis c'est pour ça qu'il faudrait que j'utilise plus le service de la pédagogie universitaire (participant 4).

Cette situation peut être rattachée au manque de formation académique dans le domaine de l'enseignement universitaire. Ce contexte peut donc engendrer des obstacles envers la transformation de ses pratiques pédagogiques.

Il a été mentionné précédemment que le corps enseignant attendait comme rôle des étudiants, tant allochtones qu'autochtones, que ces derniers participent aux activités proposées en classe. C'est en ce sens que le manque de participation de la part des étudiants est aussi vu comme un frein à aller vers une pédagogie utilisant des pratiques novatrices. En effet, un des participants souligne que malgré le désir provenant des étudiants d'avoir des cours davantage interactifs, ces derniers ne sont

pas toujours coopératifs lorsque vient le temps de réaliser les activités : *« il y a toujours un dilemme là où les étudiants demandent que ce soit plus interactif, puisque quand tu essaies de le faire ils ne veulent pas parler. Ça fait que là, je ne sais pas à quelles sortes d'activité ils pensent mais... »* (participant 3). Un autre participant en vient d'ailleurs à une conclusion similaire : *« Je devrais faire un peu plus de travail de groupe en classe, mais ils ne sont pas tout le temps participatifs »* (participant 6). Deux participants utilisant davantage ce type de pratique affirment également que la participation des étudiants représente un apport important à leur pédagogie :

Si on fait des ateliers, bien il ne faut pas que les gens passent leur temps sur leur Facebook. Il faut qu'ils participent. Ils ont une partie importante au niveau de se préparer à tous les cours, lire les choses qu'on leur donne. Puis lors des cours, ne pas être... il faut qu'ils participent. Et si tout le monde participe, bien ça risque d'être plus agréable (participant 7).

Maintenant, je le spécifie dans mon plan de cours que ces moments où on fait des exercices en groupe ne sont pas des moments pour faire tes prochaines lectures ou planifier ta fin de semaine! Autant que des exercices pratiques en après-midi ce n'est pas le parfait moment pour prendre rendez-vous chez ton dentiste là (participant 8).

Ainsi, la réussite des activités proposées par les professeurs et les chargés de cours dépend en grande partie de cette participation : *« Tu peux te planter aussi parce que ce n'est pas nécessairement ton outil qui n'est pas super bon. C'est parce que les gens en face de toi ne mettent pas trop de bonne volonté non plus »* (participant 5). Il importe donc d'accorder une importance à la dynamique qui est propre à chaque groupe classe :

Après il y a la dynamique de groupe. Parce que là, on parle de façon générale, mais il y a des groupes où il y a une dynamique qui est extrêmement stimulante et pour eux autres et du coup pour l'enseignant, ça se reflète et puis il y en a d'autres... (soupir). Mais ça, malheureusement, on ne peut pas faire de règles générales (participant 5).

Pour ce faire, il est important que « *tu apprivoises ton groupe de façon perpétuelle* » (participant 5) et de « *spécifier tes attentes* » (participant 8) auprès des étudiants. Pour inciter les étudiants à interagir en classe, trois participants ont d'ailleurs décidé d'allouer un pourcentage de la note à « *l'implication* » (participant 1) en classe :

Je ne force pas les gens à être actifs, mais moi j'aime bien ça quand il y a de l'interaction. D'habitude, j'ai comme 5% du cours qui compte à ça. Si je ne me rappelle même pas ton nom après 45h puis que je ne sais même pas comment ta voix sonne, tu n'auras pas les cinq points (participant 3).

Il importe néanmoins de souligner que certains participants (n=3) remarquent que les étudiants autochtones sont rarement les plus participatifs lors des activités en classe. L'extrait suivant témoigne de cette situation et du manque de confiance en soi qui y est rattaché :

Mais je pense que, globalement, ça reste des personnes un peu plus discrètes. Souvent, à l'intérieur de la classe, du groupe, ce ne sont pas eux ou elles qui vont parler le plus fort, qui vont être le plus remarqués en levant la main, etc. [...] Là, je le vois plus le manque de confiance en soi. « Je vais avoir l'air cave si je vais lui poser la question. Si je le demande. Je vais confirmer le fait que je suis stupide et que je n'ai pas ma place là » (participant 8).

Pour un autre participant, il importe de favoriser « *un contexte, un climat pour que les étudiants autochtones puissent parler et échanger* » (participant 7). Cela peut d'ailleurs se faire à partir des adaptations culturelles présentées précédemment, notamment en ce qui a trait à la notion de silence.

4.5.5 La synthèse des résultats ressortis du discours des participants

Les résultats de cette section permettent de constater que le corps enseignant rencontré accorde une grande importance aux relations interpersonnelle avec les étudiants autochtones qui restent d'ordre professionnel. Cette relation est perçue comme positive pour la persévérance de ces étudiants dans leur cheminement universitaire. À cela s'ajoutent également des liens avec les communautés autochtones qui, bien qu'ils ne soient pas perçus comme obligatoires, permettent de

mieux adapter les pratiques enseignantes au contexte de classe. Il n'y a cependant pas de relation entre le fait d'entretenir des liens avec ces communautés et la persévérance des étudiants dans leurs études universitaires. Quant à la relation avec l'institution (l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), le corps enseignant qualifie cette dernière, de façon générale, comme étant bonne. L'UQAT est d'ailleurs perçue comme offrant du support, des encouragements, de la confiance, de la compréhension, de la liberté, de l'ouverture et faisant preuve de dynamisme. Il apparaît cependant certains obstacles environnementaux qui diminuent la transformation chez les participants des pratiques pédagogiques auprès des étudiants, tant allochtones qu'autochtones, soit : 1) le manque de participation des étudiants; 2) le manque de temps; 3) le manque de formation; 4) la précarité d'emploi chez les chargés de cours.

4.6 L'adaptation des objectifs d'apprentissage

4.6.1 Une remise en question de l'évaluation

L'évaluation ressort comme un sujet de préoccupation chez les participants en ce qui concerne les étudiants autochtones. En effet, tel que le mentionne un participant, l'évaluation ne permet pas toujours aux étudiants autochtones de démontrer leur plein potentiel en ce qui a trait à leurs connaissances et à leurs compétences acquises en classe :

Moi, les jeunes autochtones que j'ai dans mes classes, ce ne sont pas les gens qui sont les plus performants académiquement [...] L'évaluation que j'en fais, dans mes cours, même si des fois c'est faible, pour moi ce n'est pas un indicateur comme quoi c'est ce qui va se faire sur le terrain (participant 7).

Un autre facteur de préoccupation qu'ont certains participants (n=3) en lien avec les méthodes d'évaluation des étudiants autochtones touche l'effet négatif que peut avoir l'évaluation sur le sentiment de confiance en soi de ces étudiants. L'extrait

suivant témoigne de cette remise en question et des conséquences de l'évaluation vis-à-vis la vision holistique :

Mettre des critères, des notes, des machins... il y a des profs qui questionnaient ça en disant : « Est-ce que c'est vraiment le seul moyen d'évaluer la progression de la personne? Est-ce qu'on pourrait mettre... » mais c'est difficile! Il faut des notes, il faut des bulletins. Un A+ ça veut dire quoi par rapport à un A? Il y a toute cette question-là qui est valable autant pour les étudiants autochtones que les autres, mais encore plus là. C'est comme si on te dit : « Bah tu as eu C. » Mais lui ou elle va le prendre : « Bon bien je suis nul(le). Je suis nul(le), mais dans mon entièreté. » Tu sais, la vision holistique, c'est un peu ça (participant 5).

C'est en ce sens qu'un participant déclare qu'il : « *faut adapter les modes d'évaluation aussi pour s'assurer qu'ils aient des succès. Puis plus ils ont des succès, plus ils ont confiance en eux* » (participant 4). Un des participants adhérant également à cette idée a mis en place une pratique évaluative flexible, laissant place à l'erreur :

Je demande de faire cinq travaux, puis je garde les quatre meilleurs. Là, tu es obligé de faire les cinq. Puis, si tu en fais quatre, bien je garde tes 3 meilleurs puis tu as zéro sur l'autre. Ce que ça veut dire, c'est que si tu rates ton premier travail pour une raison ou pour une autre, ce n'est pas la fin du monde. Donc, c'est comme si on laisse la chance à l'apprentissage. On laisse la chance de se tromper, puis ce n'est pas grave. [...] Parce que moi, j'ai toujours pensé que l'évaluation c'est supposé être de vérifier si l'étudiant a compris et intégré la matière. Ce n'est pas planter l'étudiant (participant 3).

Pour les participants (n=9), adapter l'évaluation nécessite de faire preuve de flexibilité tout en maintenant de la rigueur. Il est donc important pour eux de ne pas « *niveler par le bas puis d'affaires de même, de dire qu'ils sont moins bons, donc il faut couper dans le contenu. Ça, je l'entends à tous les jours, puis ce n'est pas vrai. Ça n'a rien à voir* » (participant 3) ou encore d'être trop « *permissif* » (participant 5). C'est d'ailleurs ce qu'expriment les participants dans les extraits suivants :

Montrer qu'on a réussi à ce qu'il ait une bonne note, puis en gros tu lui as laissé tellement une marge de manœuvre immense ou tu as été tellement permissif... C'est comme en éducation, les parents permissifs ça ne donne pas

des enfants généralement qui sont très équilibrés. Bien en enseignement, c'est la même chose. Donc c'est jusqu'où tu... le meilleur système c'est démocratique, mais il y a un côté quand même d'autorité qui vient avec ton rôle. Mais ce n'est pas de l'autoritarisme. C'est juste que oui, je vais baliser. Oui, ma fonction me demande ça. Ce n'est pas « free for all ». Puis non, il y a certaines contraintes et défis, mais ça c'est inévitable à la vie (participant 5).

Je ne dirais pas que je les (critères) baisse... c'est vraiment embêtant parce que je me suis toujours dit, dans un monde idéal, tu peux adapter le format, mais en bout de ligne, il faut que tu te retrouves exactement avec la même chose. [...] En même temps, on ne parle pas non plus d'une marge absolument exponentielle. Je ne fais pas passer des étudiants que je pense qui ne peuvent pas passer (participant 4).

Des participants (n=5) soulignent également que cette flexibilité dans l'évaluation, bien qu'elle puisse « *paraître arbitraire ou subjective* » (participant 9), doit se faire dans un souci de « *justice et d'équité* » (participant 10) envers les autres étudiants du groupe : « *Il ne faut pas non plus discriminer dans l'autre sens. Donc, d'être juste et équitable dans ce que tu fais, par rapport au groupe. Ce n'est pas un enseignement individuel que je fais. Puis il y a les normes universitaires...* » (participant 5). En effet, un participant déclare qu'il est « *capable d'ajuster les objectifs sans qu'il n'y ait d'iniquités* » (participant 7). Cela est notamment le cas concernant les critères reliés à l'écriture : « *j'ai eu des étudiants autochtones qui avaient des déficits par rapport à la langue, je les corrigeais un peu différemment... comme je corrige un peu différemment quelqu'un qui est dyslexique* » (participant 9). Pour sa part, un autre participant raconte le dilemme devant lequel il se retrouve quand vient le temps de faire preuve de flexibilité et de rigueur :

Quand tu mets une note qui est moins bonne, c'est torturant de se dire : « Est-ce que je suis juste? Est-ce que je corrige tout le monde de la même manière? Ou est-ce que je ferais preuve d'une certaine flexibilité sur les critères que j'ai imposés aux autres pour accueillir ce travail tel qu'il est? » Mais, en même temps, je pense qu'il y a toujours manière de faire preuve d'une certaine flexibilité en restant juste avec les autres (participant 8).

Certains participants (n=4) soulignent d'ailleurs que malgré la flexibilité dont ils font preuve à l'égard de l'évaluation, il demeure toutefois important pour eux que

les étudiants autochtones respectent les critères d'évaluation et le sujet du travail. À cet effet, un participant mentionne : *« oui, il y a place à tout, mais à l'intérieur d'une grille quand même »* (participant 1). Un autre précise que le travail doit être *« pertinent »*, c'est-à-dire qu'il doit rester *« en lien avec le sujet »* et *« en lien avec l'évaluation »* (participant 5). Enfin, l'extrait suivant illustre le degré de flexibilité et les limites mentionnés par un autre participant :

Que tu me présentes quelque chose qui est plus biographique, plus axé sur l'expérience personnelle, sur le récit si on veut, puis qu'à l'intérieur de tout ça tu me démontres que tu as intégré les notions, parfait. Mais est-ce que c'est arrivé que je reçoive un travail très biographique qui n'ait pas eu une bonne note? Oui. Parce qu'en même temps, là, c'était à côté de ce qui était supposé être présenté (participant 8).

Il ressort donc que les participants se préoccupent de leurs pratiques évaluatives. Alors que certains en sont à se questionner sur les effets des notes, d'autres ont déjà mis en place une évaluation qui est à la fois flexible et rigoureuse. Il ne semble toutefois pas exister de barèmes précis quant au degré de flexibilité puisque chaque professeur et chargé de cours fixe ses propres limites.

4.6.2 Une relation à revoir entre les membres du corps enseignant

L'analyse des propos des participants permet de constater qu'une très grande majorité (n=8) des professeurs et des chargés de cours interviewés témoigne d'un manque d'entraide et de solidarité en ce qui concerne le partage et l'innovation des stratégies pédagogiques entre collègues : *« je ne sens pas qu'il y a un esprit d'équipe, un esprit de corps enseignant où on est tous dans la même bataille »* (participant 6). Un autre participant va dans le même sens et affirme que *« chacun travaille pour soi. [...] La collaboration et la solidarité ne sont pas tout à fait les valeurs les plus vivantes »* (participant 5). À cet effet, un participant mentionne que *« tout va vers la compétitivité entre les professeurs. [...] Tout ça, pour moi, c'est tellement aberrant »* (participant 10). Pour leur part, les chargés de cours

participants soulignent d'ailleurs avoir peu d'occasions d'échanger entre eux comme l'exprime l'un d'eux : « *comme chargés de cours, on n'a pas tant de relations. On donne notre cours et on s'en va* » (participant 8). Ces propos concordent d'ailleurs avec ceux d'un professeur : « *les chargés de cours, on ne les connaît pas, on ne les voit pas* » (participant 9). En ce sens, un autre participant souligne que ce manque d'entraide pourrait être lié au fait qu'il ne fréquente pas les lieux réservés aux chargés de cours : « *Je ne me tiens pas beaucoup dans les bureaux de chargés de cours ou d'employés temporaires. Donc, au quotidien, je ne côtoie pas grand monde* » (participant 6).

Parmi les participants étant professeurs, trois d'entre eux déclarent une absence d'échanges entre professeurs en ce qui concerne les pratiques pédagogiques. À cet effet, un participant affirme : « *Entre collègues, pas partout. Deux professeurs, ça ne se parle jamais de leurs cours. En fait, deux professeurs, s'il y a dix sujets de conversations, c'est le onzième* » (participant 4). Ces trois participants mentionnent d'ailleurs ignorer les pratiques adoptées par leurs collègues : « *Curieusement, on ne sait pas trop qu'est-ce que font les autres* » (participant 3). L'un d'eux va même jusqu'à considérer qu'il y a un désintérêt par rapport à ça :

Non, mes collègues n'ont aucun intérêt dans ce que je fais et je suis pas mal sûr qu'ils vont te dire la même chose. [...] Mes collègues seraient incapables de te dire quel cours j'enseigne, puis comment je l'enseigne. Ça ne les intéresse pas (participant 2).

Il existe cependant une certaine volonté de changement du côté de quelques participants (n=5). En effet, pour l'un d'eux il serait intéressant de « *créer un cadre d'enseignement qui est uniforme, qu'on travaille dans le même sens* » (participant 6). Un autre garde espoir que des initiatives seront prises : « *ça va aller mieux. Je me dis, il va peut-être y avoir une meilleure cohésion, travail d'équipe* » (participant 5). Toutefois, un seul participant affirme avoir fait des démarches afin de changer cette situation qu'il considère problématique :

J'ai demandé à ma directrice de module pour avoir une rencontre entre professeurs pour partager ce qu'on enseigne en classe pour ne pas qu'il y ait de doublons ou de redondance. Puis, il n'y a toujours rien. C'est en train de tomber en morceaux. Il va devoir y avoir du travail d'équipe, car là, ça ne va pas du tout (participant 2).

Malgré le fait que le corps enseignant n'échange pas au sujet de ses pratiques d'enseignement auprès d'étudiants autochtones et allochtones, deux participants soulignent toutefois qu'il existe une ouverture à la discussion et à une certaine forme de mentorat non formelle. En effet, un participant raconte qu'entre collègues, il est possible d'entrer en contact lorsqu'un mécontentement de la part des étudiants est constaté en raison d'une redondance entre les cours :

Ça arrive qu'un collègue va m'appeler puis dire : « j'ai l'impression qu'on a un chevauchement dans nos contenus. Tu leur dis des affaires, puis moi je les dis de mon bord. Puis là, ils ne sont pas contents parce qu'ils ont comme appris la même affaire deux fois et ils ont l'impression qu'ils perdent leur temps ». Ça fait que là on peut comme se réajuster ou d'abord déterminer si c'est vraiment la même affaire (participant 3).

De plus, un participant étant chargé de cours a, pour sa part, bénéficié des conseils et du matériel produit par certains professeurs. Il raconte son expérience lorsqu'il sollicite de l'aide :

Chaque fois que j'ai eu affaire à un professeur pour une quelconque raison : une question, un soutien, une interrogation, une manière de faire, j'ai toujours eu une réponse positive, favorable et très ouverte. Ici, à l'UQAT, les professeurs qui sont habitués de donner des cours, je les trouve très disponibles, ça fait qu'ils sont très à l'écoute. [...] Une autre professeure m'avait envoyé ses plans de cours et même ses PowerPoint pour me montrer un peu comment elle montait son cours et me donner une idée (participant 8).

Ainsi, bien que la majorité des participants constatent que le travail d'équipe est déficient en termes d'échanges au sujet de l'enseignement et de la pédagogie, il semble possible de créer cette cohésion en allant vers ses collègues au besoin. Il y a donc une certaine ouverture à ce sujet.

4.6.3 Le soutien à la pédagogie à l'UQAT

Il a été mentionné précédemment que les professeurs et les chargés de cours participants ont déclaré ne pas avoir de formation académique portant sur l'enseignement universitaire. Toutefois plusieurs d'entre eux (n=8) ont bénéficié du Service de pédagogie universitaire disponible à l'UQAT : « *Je suis allé au Service de pédagogie universitaire [...] puis j'ai trouvé ça vraiment très intéressant quand je pouvais y aller* » (participant 10). Un participant explique en quoi ce service peut être aidant :

On a un comité de pédagogie universitaire ici qui est là pour nous autres. Puis il peut t'aider à tous les niveaux : [...] Tu as de la misère avec de l'encadrement personnalisé des étudiants, ils vont te donner des trucs pour gérer ça. L'horaire, la discipline dans la classe, n'importe quoi. Ils sont là pour ça. Puis, ce qui est fantastique, c'est que des fois, [...] ils vont faire venir un conférencier s'il y a un besoin particulier ou ils vont organiser une formation (participant 3).

Cinq participants ont d'ailleurs déclaré toujours avoir recours au Service de pédagogie universitaire. L'un d'eux l'utilise chaque année pour améliorer l'un des travaux qui seront demandés à ses étudiants : « *Il m'aide à faire une grille de correction qui a de l'allure puis à réécrire les consignes clairement* » (participant 2). Un autre, pour sa part, l'a sollicité pour « *intégrer Moodle dans mon enseignement* » et pour concevoir « *les examens* » (participant 4). Deux participants soulignent d'ailleurs que le Service de pédagogie universitaire leur a permis d'acquérir des connaissances en ce qui concerne l'enseignement universitaire en contexte de classe autochtone et allochtone :

Quand moi j'ai commencé à enseigner, il y a un conseiller pédagogique qui donnait une formation aux nouveaux chargés de cours puis aux nouveaux professeurs sur l'enseignement auprès des Premières Nations. Il y avait toute une partie plus au niveau des connaissances culturelles, des connaissances historiques, etc. Les particularités au niveau technique, technologique, ces trucs-là (participant 5).

Quand tu arrives, on te propose des choses. Il y a le Service de pédagogie

universitaire. [...] J'ai toujours suivi des ateliers à chaque année, presque mensuellement, je prends des ateliers, mais ce n'est pas la même chose qu'une formation universitaire en pédagogie (participant 9).

Il ressort toutefois du discours de quelques participants (n=2) une certaine contradiction quant à leur utilisation de ce service. En effet, ils reconnaissent son utilité et son efficacité en général, mais avouent y avoir peu recours. Notamment, l'un d'eux affirme : *« honnêtement, je n'ai jamais travaillé beaucoup avec eux. Comme je te dis, je n'entends que de belles choses. Puis je sais qu'il y a beaucoup de profs qui ont amélioré leurs pratiques. Moi, je ne suis pas tout à fait encore là »* (participant 4). L'autre participant explique :

Il y a quand même beaucoup d'outils qui ont été développés assez récemment. Donc, ils sont évidemment très utiles à consulter, mais c'est vrai que je ne suis pas le premier à appeler « Qu'est-ce que je dois faire? » Puis, c'est vrai que j'ai consulté une ou deux fois le Service pédagogique de l'UQAT et ça ne m'a pas été d'une grande aide je dois t'avouer. Donc, c'est peut-être moi qui suis plus réticent, mais je sais qu'il y a des outils et oui, je les ai consultés avant de monter mes cours (participant 5).

Il s'avère toutefois qu'un participant déplore que ce service ne soit pas venu à lui, mais que ce soit aux professeurs et aux chargés de cours de solliciter de l'aide au besoin. À cet effet, il raconte que *« le support de l'université pour me donner les trucs de base au niveau pédagogique est à peu près inexistant. Donc j'ai plutôt eu à faire... à m'organiser ou à utiliser une méthode pour tirer, chercher de l'information »* (participant 6). Il ajoute également que *« pour les recrues, je trouve que c'était un peu cavalier de la part de l'organisation de faire ça »* (participant 6).

Le Service Premiers Peuples de l'UQAT est une autre ressource identifiée par un participant qui peut accompagner le corps enseignant notamment en ce qui concerne *« les aspects relatifs au culturel »* (participant 3) propres aux communautés autochtones. Il explique que ce service *« a développé des capsules vidéo sur tous ces sujets-là en lien avec l'enseignement aux étudiants autochtones, puis aussi en lien avec les études pour les étudiants autochtones »* (participant 3). Plusieurs

participants (n=4) connaissent ce service puisqu'ils y font référence, mais surtout lorsqu'il est question du soutien pédagogique et psychologique offert aux étudiants autochtones : « *de mon point de vue, ce sont des services qui sont plus à destination des étudiants que véritablement des enseignants* » (participant 5). Ainsi, le corps enseignant ne semble pas savoir que le Service Premiers Peuple est également une ressource pour les professeurs et les chargés de cours.

4.6.4 La synthèse des résultats ressortis du discours des participants

Les propos des participants permettent de constater qu'il y a certains éléments qui compliquent l'adaptation des objectifs d'apprentissage. Le premier concerne l'évaluation. En effet, l'évaluation telle que le propose le milieu universitaire est parfois perçue comme peu adaptée pour plusieurs étudiants autochtones puisque celle-ci ne leur permet pas de montrer leur plein potentiel et est également un élément déstabilisateur de la confiance en soi chez ce groupe d'étudiants. En ce sens, la flexibilité est une notion qui ressort pour pallier cette situation, bien que celle-ci doive être accompagnée de rigueur. Le deuxième élément est le manque d'entraide et de solidarité en ce qui concerne le partage et l'innovation des stratégies pédagogiques entre collègues. Le soutien à la pédagogie offert par l'UQAT est, quant à lui, perçu comme un élément qui favorise l'acquisition de nouvelles compétences et la mise en application de pratiques qui permettent de s'adapter aux besoins des étudiants. Néanmoins, bien que ce service soit perçu comme utile, il y a aussi une sous-utilisation de ce dernier.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre porte sur les principaux éléments qui ont été présentés dans la section des résultats. Il permet ainsi de faire des liens logiques avec des études antérieures qui ont été présentées dans la recension des écrits et le cadre théorique. Afin de répondre aux buts fixés dans ce mémoire, la discussion se situe à l'intérieur des différents objectifs qui sont : 1) d'explorer les connaissances déclarées de professeurs et de chargés de cours qui œuvrent à l'UQAT au regard de la complexité du geste d'enseigner aux étudiants autochtones; 2) d'identifier les pratiques enseignantes déclarées des professeurs et des chargés de cours, pouvant favoriser l'apprentissage à caractère holistique chez les étudiants autochtones universitaires; 3) de repérer les différents facteurs internes, comportementaux et environnementaux de la pratique enseignante qui permettent aux professeurs et aux chargés de cours de rejoindre les Autochtones, ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs efforts pour les rejoindre; et 4) de repérer les facteurs favorables et défavorables à l'innovation pédagogique chez les professeurs et les chargés de cours universitaires en contexte de classe autochtone.

5.1 Les connaissances déclarées du corps enseignant au regard de la complexité d'enseigner aux étudiants autochtones

Le premier objectif de cette recherche a été d'explorer les connaissances déclarées du corps enseignant au regard de la complexité d'enseigner aux étudiants autochtones. Ainsi, dans un premier temps, l'analyse des résultats s'est penchée sur

la présence ou non d'une formation académique dans le domaine de l'enseignement chez les participants. À cet effet, l'acte d'enseigner est un geste relié à un savoir-faire professionnel et à un champ d'expertise dans lequel les professionnels du secteur de l'éducation sont amenés à utiliser des pratiques enseignantes complexes (Altet, 2002; Bru, 2014; de Saint-André et al., 2010). Or, comme l'ironisaient Allen et Rueter (1990) il y a de cela 28 ans, l'éducation dans le milieu universitaire est la seule profession ne demandant pas de formation formelle à ses praticiens en termes d'enseignement. Ce constat est d'ailleurs toujours d'actualité puisqu'une majorité des professionnels constituant le corps enseignant n'a généralement pas suivi de cours sur la pédagogie universitaire lors de sa formation professionnelle (Fontaine et Peters, 2012; Lison, 2011; Trautmann, 2008; Walder, 2015). Les résultats de cette recherche n'échappent pas à ces propos puisque la presque totalité des participants n'a jamais suivi de formation académique dans ce domaine. En effet, seul un des participants a tenté de bonifier ses pratiques en suivant une formation académique dans le domaine de l'éducation. Il est d'ailleurs possible d'examiner les effets positifs que cela a pu engendrer sur sa pratique, notamment dans sa quête d'aller vers l'utilisation de pratiques centrées sur les étudiants. Son témoignage rejoint d'ailleurs le constat de certaines études qui montrent que suivre une formation d'une longue durée en enseignement a de grandes chances de venir changer la manière dont le corps enseignant conceptualise l'enseignement universitaire et d'amener une pédagogie centrée sur l'étudiant (Butcher et Stoncel, 2012; Cilliers et Herman, 2010; Ebert-May et al., 2015; Gibbs et Coffey, 2004; Houston et Hood, 2017; Stes et al., 2010). C'est aussi en ce sens que plusieurs universités canadiennes ont commencé à offrir des certificats portant sur les compétences pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage en contexte universitaire (Kenny et al., 2014). Ce manque de formation académique ne représente cependant pas un frein quant à leur besoin d'aller chercher de l'aide auprès des services qui leur sont offerts par

l'université. En effet, le corps enseignant rencontré ne situe pas la notion de pratiques enseignantes dans un paradigme où les bonnes méthodes d'enseignement s'acquièrent naturellement, pouvant créer ainsi un désintérêt pour les formations en pédagogie universitaire (Beckerman, 2010). Au contraire, la majorité a le désir de se perfectionner pour répondre aux besoins des étudiants. Cependant, bien qu'ils utilisent l'aide provenant des services pédagogiques, très peu mentionnent se référer à des pédagogues pour orienter et modifier leurs pratiques, ces dernières n'étant pas toujours appuyées sur la littérature scientifique, mais davantage sur une conception personnelle de ce que doit être l'enseignement universitaire. Les résultats montrent donc l'importance pour le corps enseignant d'être davantage à l'affût des recherches portant sur l'enseignement en contexte universitaire (Bradforth et al., 2015; Eddy et Hogan, 2014; Freeman et al., 2014).

Il convient cependant de noter que, bien qu'aucun participant n'ait suivi de formation académique concernant l'éducation en contexte de classe autochtone, le fait de mener des recherches et/ou d'avoir des liens connexes avec des communautés autochtones est vu par certains comme une manière d'acquérir des connaissances concernant les spécificités reliées aux étudiants autochtones. En effet, étant donné que chaque communauté autochtone a ses particularités en termes d'éducation (Castagno et Brayboy, 2008), l'expérience vécue par les professeurs et les chargés de cours dans les différentes communautés permet à ces derniers de mieux cerner les considérations singulières, en termes d'éducation, de ces différentes cultures.

Dans un deuxième temps, afin de cerner les connaissances pédagogiques des professeurs et des chargées de cours, cette recherche s'est intéressée aux perceptions de l'enseignement traditionnel et innovateur chez les participants. Tous les professeurs et les chargés de cours rencontrés sont conscients de la possibilité d'utiliser, au sein de leurs pratiques, des enseignements magistro-centrés et pédo-

centrés en contexte de classe universitaire. En ce sens, la définition qu'ils en ont rejoint d'ailleurs celles soulevées par la littérature scientifique, soit que : 1) l'enseignement magistro-centré amène le corps enseignant à jouer un rôle d'expert qui doit transmettre un savoir théorique aux étudiants qui intègrent de façon passive les informations qui leur sont transmises; 2) l'enseignement pédo-centré amène le corps enseignant à jouer un rôle de superviseur et de facilitateur auprès des étudiants qui doivent s'impliquer de façon active dans leurs apprentissages (Bertrand et Foucher, 2003; Demougeot-Lebel et Perret, 2010; Frenay, 2006; Huba et Freed, 2000; Kember, 1997; Legendre, 2004; Lison et Jutras, 2014; Prigent et al., 2009). Or, il n'existe pas de consensus quant à savoir si l'une de ces méthodes d'enseignement serait plus à même de favoriser la réussite scolaire des étudiants autochtones. En effet, bien qu'il émane des résultats de cette recherche une perception voulant que les étudiants autochtones préfèrent lorsque les professeurs et les chargés de cours utilisent des pratique pédo-centrées comme le montrent certaines études antérieures (Colomb, 2012; Curtis et al., 2015; Loiselle et Legault, 2010; Moldoveanu et Campeau, 2016; White, 2001), il ressort également la notion qu'Anderson (2000) introduisait voulant que, comme pour les étudiants allochtones, il n'existe pas de pédagogie qui soit attribuable spécifiquement aux étudiants autochtones.

Dans un troisième temps, l'analyse des résultats a permis de constater que le corps enseignant a conscience de l'aspect euro-centrique de l'enseignement supérieur (Battiste, 2013; Fiddler, 2015) et qu'il y porte même une attention particulière. À cet effet, afin d'accrocher les étudiants autochtones, ils tentent d'adapter, à différents degrés, le contenu de leurs cours en intégrant des exemples propres aux réalités des communautés autochtones, en laissant place à la discussion portant sur le vécu et les connaissances des étudiants ainsi qu'en utilisant les expériences personnelles de ces derniers. L'idée est ici de permettre aux étudiants de faire des

liens pertinents avec la matière qui leur est présentée. Ces exemples permettent d'ailleurs d'accorder une importance aux territoires puisqu'ils sont directement liés aux réalités autochtones présentes près de l'université. Cette adaptation est d'ailleurs soulevée par Black et Hachkowski (2018) qui mentionnent l'importance pour le corps enseignant de tenter d'apporter une décolonisation du contenu dans les cours offerts aux étudiants autochtones en y incluant davantage de connaissances et de perspectives autochtones.

Dans un quatrième temps, ce mémoire a porté une attention particulière aux habiletés que le corps enseignant rencontré perçoit comme favorables à l'enseignement et aux apprentissages. En ce sens, les participants sont conscients que les étudiants autochtones peuvent être confrontés à plusieurs barrières qui nuisent à leurs apprentissages (Adelman et al., 2013; Bailey, 2016; Colomb, 2012; Loïselle et Legault, 2010; Milne et al., 2016; Moldoveanu et Campeau, 2016; van der Meer, Scott et Neha, 2010). Tout comme dans l'étude de Rigby et al. (2011), les résultats de cette recherche montrent que ces difficultés d'apprentissage sont perçues par le corps enseignant comme davantage présentes chez les étudiants autochtones, ce qui représente un obstacle et un facteur de stress supplémentaire à leur cheminement universitaire. C'est en ce sens que *l'écoute*, la *flexibilité*, *l'ouverture* et le *respect* sont mentionnés comme des habiletés associées à des pratiques enseignantes pouvant atténuer ces difficultés. Ces mêmes habiletés sont d'ailleurs des caractéristiques qui avaient été soulignées dans une étude de Loïselle et Legault (2010) comme des attentes que les étudiants autochtones de l'UQAT avaient envers le corps enseignant.

Ces habiletés sont d'ailleurs interreliées. En effet, l'écoute permet de créer des liens et une proximité avec les étudiants autochtones qui permet de connaître davantage leur parcours de vie et leurs besoins. Cette écoute peut ainsi amener le corps enseignant à faire preuve d'une flexibilité qui répond aux besoins des étudiants tout

en respectant les attentes du milieu universitaire. En effet, la notion de flexibilité ressort à plusieurs reprises du discours des participants telle une habileté pédagogique qui aide à la réussite des étudiants autochtones. Dans cette étude, cette flexibilité touche les objectifs du cours, l'évaluation des travaux, le calendrier de cours ainsi que la mise en application des pratiques enseignantes. Il est également possible de constater que la flexibilité est parfois associée à la notion de « l'indien time », à savoir qu'il est important d'être flexible concernant la ponctualité de la remise des travaux étant donné les différences culturelles qu'il y a vis-à-vis le temps (Adelman et al., 2013; Joncas, 2013; Shield, 2004). Or, comme le rappelle Bousquet (2012), il est important de ne pas tomber dans les stéréotypes lorsqu'il est question de cette notion, car elle trouve racine au sein de multiples raisonnements chez les individus autochtones. Le raisonnement qui ressort dans cette étude envers l'« indian time » semble davantage attribuable à une différenciation de l'évaluation de l'importance des choses ainsi que des événements (Bousquet, 2012) chez les étudiants autochtones et le milieu universitaire. En ce sens, une revue de la littérature montrait que plusieurs étudiants autochtones avaient le désir de voir le corps enseignant reconnaître l'importance de l'engagement familial et des difficultés qui y sont rattachées en faisant preuve de flexibilité à leur égard (Milne et al., 2016). De plus, il est possible ici de faire des liens entre la flexibilité des participants vis-à-vis la notion de temps et l'impact favorable que cela peut avoir sur le développement des étudiants autochtones au sein de l'analyse du modèle holosystémique, plus particulièrement en ce qui concerne le chronosystème et sa notion cyclique du temps (Loiselle et Legault, 2010).

Cette flexibilité demande également de faire preuve d'ouverture. Cette dernière était l'un des premiers facteurs considérés par les étudiants autochtones de l'UQAT comme étant contributives à leur réussite, puisqu'elle amène le corps enseignant à prendre en considération l'histoire, la culture et les réalités des étudiants dans leurs

pratiques (Loiselle et Legault, 2010). C'est en ce sens que les professeurs et les chargés de cours rencontrés acceptent des travaux qui, bien que conformes aux objectifs, se rapportent dans leur structure davantage aux cultures autochtones qu'à la culture universitaire traditionnelle. En effet, il ressort à quelques reprises l'idée que les étudiants autochtones utiliseraient la forme biographique pour présenter leurs travaux.

Faire preuve d'ouverture est aussi lié au fait de faire preuve de respect vis-à-vis les savoirs autochtones. En effet, le respect est ici étroitement lié au fait de réduire l'hégémonie euro-centrique des programmes universitaires qui prône l'exclusion des autres savoirs (Battiste, 2013) et de favoriser une forme de décolonisation en étant davantage inclusif par rapport aux connaissances et aux perspectives autochtones (Black et Hachkowski, 2018). Cela implique donc de reconnaître et de respecter les savoirs, les méthodes de travail ainsi que les besoins pédagogiques de ces étudiants. C'est dans ce même ordre d'idées que comprendre et respecter la notion du silence chez les étudiants autochtones est également ressorti telle une habileté favorable à ce contexte de classe. En effet, certains discours prônent l'importance de ne pas confondre le silence avec un désintérêt envers les éléments théoriques et pratiques présentés en classe, car cela peut aussi être une manifestation de réflexion et d'apprentissage qui provient d'un bagage culturel. Il advient donc au corps enseignant d'être en mesure de discerner la signification des silences en appliquant des stratégies et en adaptant ses pratiques. Ainsi, le corps enseignant ne doit pas concevoir d'emblée qu'un étudiant ne participant pas de façon verbale n'apprend pas, mais davantage percevoir cette situation comme pouvant être un choix, parfois culturel (Armstrong, 2007), de ce dernier d'utiliser un style d'apprentissage non verbal (Meyer, 2009). Une étude (Jin, 2014) montrait d'ailleurs que le silence n'est pas toujours tributaire d'une passivité chez les étudiants universitaires, puisqu'il représente également une forme de participation active qui

soumet les étudiants à une réflexion portant sur leurs connaissances antérieures, l'assimilation de nouvelles connaissances ainsi que la recherche de nouvelles informations, et ce, malgré une absence de participation orale.

Une autre habileté soulevée est d'être en mesure de laisser aux étudiants autochtones le temps d'intégrer la matière en respectant leur rythme d'apprentissage et leur laisser voir comment celle-ci peut être utilisée pour eux-mêmes, mais également auprès de leur communauté. Comme le mentionne Dufour (2015), les étudiants autochtones sont parfois insuffisamment outillés pour faire face au milieu universitaire et ne sont donc pas habitués au rythme d'apprentissage qu'impose ce contexte. Cette notion de rythme imposé par le système éducationnel occidental est d'ailleurs présente dans d'autres études faites auprès d'étudiants autochtones de tous les niveaux de scolarité (Cazin, 2005; Gauthier, 2015; Sioui, 2012).

Dans un cinquième temps, il a été question de l'intégration de la sécurité culturelle au regard du geste d'enseigner. Or, la notion de sécurité culturelle est peu discutée dans l'analyse des résultats, car cette dernière n'est pas perçue comme un enjeu présent dans les cours dispensés par le corps enseignant rencontré. Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que les participants mettent en place un climat favorisant cette sécurité culturelle en reconnaissant les cultures autochtones, en tentant d'adapter leurs pratiques aux étudiants et en accordant une importance aux liens de proximité (Brascoupé et Waters, 2009; Colomb, 2012). Usher, Lindsay, Miller et Miller (2005) ainsi que Colomb (2012) montraient d'ailleurs que les professeurs et les chargés de cours qui avaient conscience de leur position de force et qui partageaient leur pouvoir pédagogique auprès des étudiants autochtones étaient davantage propices à instaurer un environnement assurant une sécurité culturelle et favorable à la réussite de ces étudiants. Il manque néanmoins le discours des étudiants autochtones pour dresser un véritable portrait de la situation.

Pour conclure, les résultats permettent ainsi de retenir certaines clés en lien avec la théorie de l'agentivité. En effet, à l'égard de ce modèle, il est possible de soulever certaines hypothèses, notamment vis-à-vis l'interrelation entre les facteurs internes et environnementaux (Bandura, 2007) relatifs aux pratiques enseignantes. En ce sens, l'une des caractéristiques socioprofessionnelles (facteur interne) qui est récurrente dans le discours des professeurs et des chargés de cours est la présence d'un déficit en termes de formation pédagogique en contexte de classe allochtone et autochtone, bien qu'il y ait un désir d'entreprendre un cheminement professionnel qui vise l'adaptation de ses pratiques enseignantes. Or, cette étude montre qu'à différents degrés, et malgré ce manque de formation, les connaissances de ces professionnels en lien avec l'enseignement universitaire auprès d'étudiants autochtones restent en concordance avec ce qui a été démontré dans la recherche scientifique, notamment concernant le fait d'accorder une importance aux territoires ainsi que de favoriser un processus de décolonisation à l'aide d'habiletés professionnelles et d'une adaptation du contenu. Cette situation pourrait notamment s'expliquer par des facteurs environnementaux provenant des communautés autochtones et du milieu institutionnel. En effet, l'engagement auprès des communautés autochtones dans le domaine de la recherche et/ou d'emploi externe à l'université semble permettre au corps enseignant d'acquérir certaines connaissances concernant la particularité de l'enseignement en contexte de classe autochtone. Ainsi, les propriétés de l'environnement relatives aux communautés autochtones semblent avoir un impact favorable sur la connaissance du corps enseignant, modifiant parfois les facteurs internes de ces professionnels. Néanmoins, certaines limites se posent puisque l'utilisation d'approches pédagogiques holistiques n'est pas un sujet qui a été soulevé par les participants. Cela se fait d'ailleurs pressentir au sein du deuxième objectif de cette recherche qui est traité dans la prochaine section.

5.2 Les pratiques enseignantes favorisant des apprentissages holistiques

Le deuxième objectif de ce mémoire a été d'identifier les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours pouvant favoriser l'apprentissage à caractère holistique chez les étudiants autochtones universitaires. Ainsi, cette recherche s'est intéressée aux types de pédagogie préconisée en contexte de classe incluant des étudiants autochtones. Tel que mentionné précédemment, les résultats dégagés permettent de constater que les professeurs et les chargés de cours rencontrés ne considèrent pas qu'il existe un type de pédagogie qui soit davantage propice aux apprentissages des étudiants autochtones. C'est d'ailleurs en ce sens que les participants mentionnent que l'origine culturelle de leurs étudiants affecte peu leur approche pédagogique. Le type d'approche préconisée ne résulte donc pas d'une réflexion binaire à savoir s'il y a oui ou non des étudiants autochtones présents dans le groupe classe, mais davantage du désir d'adapter ses pratiques en fonction des besoins des différents étudiants présents. Cela engendre donc une diversification des méthodes utilisées par les participants. Cette décision de diversifier ses pratiques pour rejoindre le plus d'étudiants est en concordance avec ce que Lloyd et al. (2015) mentionnaient dans une revue de la littérature australienne concernant le fait qu'il devient néfaste de stéréotyper les étudiants autochtones à un style d'enseignement particulier. En effet, bien que ces étudiants partagent des caractéristiques d'apprentissage similaires, tout comme les étudiants allochtones, chacun d'eux utilise, de manière singulière, une pluralité de styles d'apprentissage dans différents contextes et moments (Castagno et Brayboy, 2008). Il n'est cependant pas soulevé, dans cette étude, l'utilisation d'approches pédagogiques holistiques particulières auprès des étudiants autochtones.

Le corps enseignant de cette étude souligne néanmoins l'importance, lorsqu'il enseigne, de présenter du contenu théorique et pratique de manière à ce qu'il soit concret pour les étudiants autochtones, c'est-à-dire que ces derniers peuvent

rattacher le contenu vu en classe à leur réalité personnelle et communautaire. Il y a donc un souci de transmettre des connaissances qui auront un impact direct sur le développement des étudiants et de leurs communautés. Cela rejoint une étude de Rochecouste et al. (2017) qui montre que plusieurs étudiants autochtones ont le désir d'acquérir des connaissances et des apprentissages concrets tout en étant confrontés à des activités qui répondent explicitement à leurs besoins.

En ce qui concerne le déroulement des cours, il semble que l'utilisation d'un cycle traditionnel (exposé/exercice) soit davantage préconisée, tout comme dans d'autres universités (Langevin, 2007). Ainsi, le déroulement des cours est davantage axé sur des apprentissages qui sont présentés de façon séquentielle, se détachant d'une vision holistique qui perçoit les apprentissages de façon globale et non linéaire et hiérarchique (Colomb, 2012; Fenelon et LeBeau, 2006). En ce sens, bien que ce choix varie selon les objectifs du cours, il n'apparaît pas, selon la perception du corps enseignant rencontré, qu'un type de déroulement de cours influe de manière significative sur les apprentissages des étudiants autochtones.

Pour ce qui est des techniques utilisées en classe par les professeurs et les chargés de cours participants, il est possible d'examiner le fait que l'enseignement magistro-centré est une approche qui est grandement utilisée et qui est régulièrement associée au fait de présenter du contenu théorique oralement. Cependant, il est intéressant de voir que dans ces situations, les professeurs et les chargés de cours accordent une importance à la discussion avec les étudiants et à la co-construction des savoirs. En ce sens, une recherche faite en Australie montrait que des étudiants autochtones désirent avoir l'opportunité de discuter et de comprendre pleinement les notions vues en classe avant de faire des travaux qui sont évalués (Kippen et al., 2006). Cette technique est en soi une réponse à ce type d'attente. En ce qui concerne l'enseignement qui est axé sur l'apprenant, il est constatable que plusieurs types de techniques sont utilisés au sein de cette étude. En effet, il y est mentionné

l'utilisation du *co-enseignement enseignant/étudiants*, l'*enseignement par projet*, les *misés en situation* ainsi que l'*approche inductive*. En ce sens, les mises en situation, telles que les jeux de rôles et la modélisation, avaient été soulevées comme des techniques appréciées par les étudiants autochtones de l'UQAT (Loiselle et Legault, 2010). Il est cependant toujours à noter que ce choix de technique ne se fait pas en considération de la présence ou non d'étudiants autochtones au sein du groupe classe.

De plus, ces techniques n'ont pas une fonction visant des apprentissages holistiques en soi. En effet, tout comme le notait Miller (2005), les présents résultats montrent que les apprentissages qui sont proposés aux étudiants autochtones ne sont généralement pas composés explicitement d'une dimension spirituelle, physique et émotionnelle. Cependant, dans cette étude, les approches préconisées auprès des étudiants autochtones se distinguent du système d'éducation traditionnel axé sur la performance (Lee et al., 2014; Ricci et Pritscher, 2015), pour aller davantage vers un souci du développement plus général de ces étudiants qui laisse place, de façon informelle, à des apprentissages qui touchent davantage que la dimension intellectuelle. Ainsi, la création de *travaux artistiques* (vidéo) ainsi que de *portfolio* sont des éléments qui ont pu avoir une portée holistique dans les apprentissages des étudiants. Il est cependant à noter que le discours recueilli montre, à quelques égards, l'intégration de la dimension spirituelle des peuples autochtones dans les savoirs académiques présentés en classe. Or, cette introduction des savoirs ne peut à elle seule être considérée comme une approche holistique, car cette dernière doit intégrer davantage que la présentation de notions propres aux cultures autochtones (Fenelon et LeBeau, 2006). De plus, certains participants ne sont pas à l'aise de présenter ce contenu et font appel à des conférenciers invités. En ce sens, les témoignages recueillis rejoignent donc ceux d'une étude de Quince (2012) qui montre que les enseignants d'une école secondaire australienne sont hésitants à

intégrer du contenu autochtone dans leurs cours lorsqu'ils n'ont pas une expertise leur permettant de le faire de façon authentique.

En concordance avec l'étude de Loisel et Legault (2010), les professeurs et les chargés de cours de cette étude déclarent avoir un grand intérêt envers les cultures autochtones qui se traduit par une forme de curiosité favorable à la persévérance des étudiants. Cet intérêt est notamment perçu comme une stratégie qui favorise l'adaptation culturelle du contenu présenté en classe ainsi qu'à démontrer du respect pour les connaissances des étudiants, qu'elles soient en lien ou non avec les objectifs du cours. Les résultats montrent qu'il y a cependant des limites à cette curiosité envers les étudiants autochtones, car elle ne doit pas mener à considérer ces derniers tels « des puits de science » de leur culture. Ces propos rejoignent ceux de Barney (2016) qui affirme que les étudiants autochtones provenant du détroit de Torres en Australie mentionnent vivre des tensions culturelles lorsque le corps enseignant universitaire attend d'eux qu'ils soient des experts de leur culture. À cela s'ajoute également que chaque individu entretient une relation singulière avec sa culture d'origine et qu'il est donc important de faire cette distinction afin d'éviter des attentes stéréotypées envers les étudiants. Comme le rapporte Black et Hachkowski (2018), le corps enseignant doit s'intéresser aux caractéristiques singulières de ses étudiants et ainsi éviter de faire des amalgames entre ces derniers et leur culture.

En ce qui concerne les facilitateurs et les obstacles auxquels est confronté le corps enseignant dans le choix de ses pratiques, la taille du groupe, soit le nombre d'étudiants présents dans la classe, a été soulevée. En effet, avoir un grand nombre d'étudiants impose certaines méthodes pédagogiques et impacte négativement la proximité et l'accompagnement qui sont des éléments d'une approche holistique (Colomb, 2012). D'autres recherches ont d'ailleurs montré que la taille du groupe classe peut affecter l'efficacité des pratiques utilisées par les professeurs et les chargés de cours (Gibbs et Jenkins, 2013; Mitten et Ross, 2018).

Les étudiants ont également leur rôle à jouer dans l'application des pratiques utilisées par le corps enseignant. En effet, les professeurs et les chargés de cours rencontrés attendent des étudiants qu'ils soient actifs dans le développement de leurs apprentissages, et ce, tant en contexte de classe que dans la préparation aux différents cours. Ainsi, il doit y avoir un intérêt des étudiants vis-à-vis ce qui est présenté en classe et proposé comme activité. Ces attentes rejoignent les résultats de Mitten et Ross (2018) qui montrent que le désintérêt des étudiants affecte l'efficacité de pratiques enseignantes.

En intégrant le modèle holosystémique (Loiselle et Legault, 2010) à l'analyse des résultats, il est possible de voir que les professeurs et les chargés de cours ont peu d'impacts sur le développement des composantes physique, spirituelle et émotionnelle relatives au développement des étudiants autochtones sur le plan de l'ontosystème et du microsystème. En effet, il est observable que les professeurs et les chargés de cours n'utilisent pas d'approches pédagogiques holistiques particulières en contexte de classe autochtone. Bien que certaines de leurs pratiques laissent place de façon non explicite à des apprentissages qui puissent toucher le développement global des étudiants (intellectuel, émotionnel, physique et spirituel), c'est davantage dans un souci d'adaptation de pratiques euro-centriques qu'il est possible d'observer certaines particularités relatives, mais pas uniquement, à des apprentissages holistiques. En effet, l'intérêt général et la valorisation des cultures autochtones, le souci d'un accompagnement, le choix d'apporter des apprentissages concrets qui permettront à l'étudiant de transmettre ces acquis au sein de sa communauté ainsi que l'importance accordée au lien de proximité sont des éléments qui se situent dans une vision holistique de l'apprentissage. Ce contexte pourrait notamment s'expliquer par la culture universitaire occidentale qui viendrait freiner l'application de telles pratiques, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Cette culture serait ici considérée comme une propriété de l'environnement

organisationnel présent dans les facteurs environnementaux que propose la théorie de l'agentivité. Il faut cependant rappeler que cette recherche ne porte que sur les pratiques du corps enseignant et que d'autres services pouvant favoriser une vision holistique de l'éducation supérieure sont également offerts aux étudiants autochtones de l'UQAT.

5.3 Les facteurs internes

Le troisième objectif de mémoire a notamment été de repérer les différents facteurs internes de la pratique enseignante qui permettent aux professeurs et aux chargés de cours de rejoindre les Autochtones. Ainsi, l'analyse des résultats montre un intérêt marqué vis-à-vis l'enseignement. En effet, l'enseignement occupe une place importante dans la conception qu'ont les participants du métier de professeur et de chargé de cours universitaire. Cet intérêt est décrit comme une passion, une gratification ainsi qu'une possibilité acquérir de nouvelles compétences et connaissances. Comme le mentionnent Rochecouste et al. (2017), le corps enseignant qui démontre une passion dans son enseignement permet d'inspirer les étudiants et favorise ainsi leur persévérance. Cet intérêt pour l'enseignement semble donc permettre de rejoindre les étudiants, tant allochtones qu'autochtones, et de favoriser un environnement propice aux apprentissages.

En ce qui concerne les rôles attendus chez le corps enseignant afin de rejoindre les étudiants, celui d'accompagnateur est celui qui ressort le plus à l'intérieur des résultats de cette étude. En ce sens, des études faites auprès d'élèves Maori évoluant dans d'autres contextes que celui universitaire ont montré que l'accompagnement est l'une des facettes importantes que doivent développer les professionnels de l'éducation puisqu'il est lié à l'amélioration des apprentissages des étudiants (Hynds et al., 2016; Sleeter et al., 2011). Bien entendu, cet accompagnement ne peut se faire que si les étudiants sont actifs dans leurs apprentissages. Il est aussi intéressant de constater dans la présente étude que cet accompagnement se fait

parfois en dehors des heures de cours et ne touche pas uniquement le plan académique puisqu'il peut empiéter sur le plan psychologique. Cet aspect psychologique se retrouve notamment dans le rôle de protecteur de la motivation à apprendre et de l'estime personnelle des étudiants autochtones. En effet, le manque de confiance en soi chez les étudiants autochtones est une barrière à la réussite (Restoule et al., 2013) et c'est en ce sens qu'un accompagnement plus serré est important lors d'évaluations, puisque cette dernière entre parfois en contradiction avec ce rôle de protecteur. Puis vient également le rôle de vulgarisateur des enseignements. Ce rôle est attaché au fait de rendre concrète la matière et de présenter cette dernière dans un contexte familier. En ce sens, tel que discuté précédemment, le fait de rendre le contenu théorique et pratique concret favorise les apprentissages des étudiants autochtones (Rochecouste et al., 2017).

Comme le souligne Mulryan-Kyne (2007), les valeurs des professionnels de l'éducation influencent fortement le choix de leurs pratiques enseignantes. L'analyse des résultats a permis d'identifier dans le discours des répondants certaines valeurs qu'ils associent à leur rôle de professeurs et de chargés de cours. C'est en ce sens que la bienveillance, l'empathie, la compréhension, l'humilité et l'authenticité sont des valeurs qui sont considérées comme partie intégrante de leur savoir-être professionnel. Ces notions rejoignent d'ailleurs davantage l'idée d'un changement de paradigme dans les relations enseignants/étudiants se positionnant dans une vision de l'enseignant dévoué à ses étudiants qui est prônée par l'innovation pédagogique universitaire (Walder, 2014). La bienveillance, l'empathie et la compréhension soulevées par les participants trouvent écho dans le discours des étudiants autochtones ayant participé à une étude de Shah et Widin (2010) qui attendaient des professeurs et des chargés de cours qu'ils comprennent les obstacles auxquels ils sont confrontés et que ces professionnels soient en mesure de leur donner l'aide et l'accès aux ressources nécessaires à leur réussite. De plus,

la bienveillance, sous l'angle de croire en la réussite de ses étudiants, est soulevée dans une étude de Gallop (2016) telle un élément important pour les étudiants autochtones.

En ce qui concerne l'authenticité, une recherche faite auprès d'étudiants autochtones de l'UQAT avait montré que ces derniers voyaient l'authenticité des professeurs et des chargés de cours comme un facteur important relié à leur persévérance et à leur réussite scolaire (Loiselle et Legault, 2010). Bien que les professeurs et les chargés de cours ayant mentionné cette valeur situent davantage cette dernière dans une conception reliée au fait d'être soi-même, il s'avère qu'ils touchent dans leurs pratiques d'autres facettes de l'authenticité soulignées par une étude de Ramezanzadeh, Zareian, Adel et Ramezanzadeh (2017). En effet, ces chercheurs ont montré que pour plusieurs professeurs universitaires, la conception de l'authenticité regroupait quatre principaux thèmes, soit : 1) être soi-même; 2) avoir des relations avec les étudiants qui visent leur mieux-être; 3) remettre en question ses pratiques ainsi que les structures éducationnelles en utilisant l'autoréflexion et en initiant le dialogue avec ses étudiants et ses collègues de travail; 4) rechercher la liberté par rapport aux attentes extérieures et l'égalité en contexte de classe en portant des réflexions critiques sur les différences et les iniquités qui sont présentes. Or, il est possible de dégager, dans le discours des participants de cette étude, l'ensemble de ces facettes de l'authenticité.

Il est donc constatable qu'à l'intérieur des facteurs internes reliés à la pratique enseignante, plusieurs éléments sont présents afin de rejoindre les étudiants autochtones, notamment dans les représentations professionnelles du rôle d'enseignant qui s'articule autour de celui d'un accompagnateur et d'un protecteur de l'estime de soi. De plus, avoir des valeurs qui touchent des « qualités humaines » (Loiselle et Legault, 2010) est également perçu comme favorable pour rejoindre les étudiants et être en mesure de s'adapter à leurs besoins.

5.4 Les facteurs comportementaux

Le troisième objectif de ce mémoire a également traité des différents facteurs comportementaux de la pratique enseignante qui permettent aux professeurs et aux chargés de cours de rejoindre les Autochtones. En ce sens, cette recherche s'est intéressée aux choix de la pratique du corps enseignant rencontré. Les résultats montrent que plusieurs participants appuient le choix de leurs pratiques sur leur perception de ce que doit être l'enseignement universitaire et/ou reproduisent parfois les méthodes que le corps enseignant utilisait lorsqu'ils étaient étudiants, ce qui a d'ailleurs été soulevé par d'autres chercheurs (Englund et al., 2017; Langevin, 2007; Milton, 1972; Price et Kirkwood, 2014). Ce choix est notamment associé au fait de rester authentique envers ses pratiques enseignantes. Il est ainsi possible de voir les liens entre les représentations professionnelles propres aux facteurs internes des participants et les facteurs comportementaux.

Cette recherche montre également que le choix de sa pratique repose sur l'expérience professionnelle du corps enseignant. Cela se fait notamment par l'autoréflexion de sa pratique et par l'évaluation du corps enseignant par les étudiants. Cette évaluation du corps enseignant est considérée, par les participants, comme importante, car elle permet de connaître les attentes des étudiants et d'ajuster les cours en conséquence. Ainsi, l'autoréflexion et l'évaluation des étudiants sont des stratégies utilisées afin de s'assurer de la portée et de l'utilité de la mise en action des activités relatives aux facteurs comportementaux présents dans la théorie de l'agentivité. Cependant, les résultats de l'évaluation n'engendrent pas toujours les retombées escomptées par le corps enseignant qui cherchent à bonifier ses pratiques par cet exercice. À cet effet, cette étude abonde dans le même sens que celle de Walder (2015) qui montrait que l'évaluation du corps enseignant par les étudiants sous sa forme de questionnaire est souvent perçue comme n'étant: 1) pas appropriée pour les étudiants qui n'ont pas les compétences pour répondre de

façon objective et appropriée; et 2) pas adaptée aux professeurs qui visent l'innovation pédagogique. C'est en ce sens que plusieurs participants de cette étude préfèrent l'évaluation de mi-session, non obligatoire, qui est faite sous la forme d'une discussion. Néanmoins, plusieurs participants soulignent que les étudiants autochtones ne participent pas beaucoup à ce type d'évaluation et qu'il est donc difficile d'aller les rejoindre afin d'avoir leur point de vue. Toutefois, aucune alternative n'a été mentionnée. De plus, bien que l'autoréflexion de sa pratique et l'évaluation des étudiants soient considérées comme importantes, plusieurs participants affirment ne pas avoir les connaissances permettant de donner suite aux réflexions que ces exercices suscitent.

Ainsi, il est constatable que les choix de pratiques visant à rejoindre les étudiants chez le corps enseignant de cette étude, résultent généralement de trois facteurs, soit : 1) une conception personnelle de l'enseignement universitaire; 2) une réflexion personnelle faisant suite à la mise en application de ses pratiques; et 3) le désir de répondre aux besoins exprimés par leurs étudiants lors des évaluations. Or, ce contexte soulève des questionnements en ce qui concerne l'efficience théorique et conceptuelle de ses pratiques dans l'optique de rejoindre les étudiants autochtones. De plus, il serait intéressant d'aller observer les pratiques effectives des professeurs et des chargés de cours.

5.5 Les facteurs environnementaux

Pour couvrir le troisième objectif de ce mémoire, il a également importé d'examiner les facteurs environnementaux qui permettent aux professeurs et aux chargés de cours de rejoindre les Autochtones. Ainsi, les résultats de cette recherche montrent que l'établissement d'une relation positive entre le corps enseignant et les étudiants autochtones est perçu comme quelque chose de positif et de favorable à la réussite éducative. En effet, la notion de proximité, ainsi que le partage d'expériences réciproques que cette relation génère, crée un environnement et des liens

étudiants/enseignants qui sont propices à l'apprentissage. Cette perception n'est d'ailleurs pas étrangère à la littérature scientifique qui a montré que l'établissement d'une relation positive et réciproque entre le corps enseignant et les étudiants autochtones est fondamental puisqu'il permet à ces derniers de favoriser le développement de leur confiance en soi et leur succès académique (Asmar et al., 2011; Gallop, 2016; Gorinski et Abernethy, 2007; Kainamu Wheeler, 2017; Mander et al., 2015). En ce sens, pour Asmar et al. (2011), des interactions positives seraient le facteur le plus important d'un enseignement efficace. Une étude australienne montrait également que les étudiants autochtones déclarent davantage que leurs homologues allochtones : 1) discuter d'idées avec le personnel enseignant; 2) travailler avec le corps enseignant sur des activités non liées à des cours; et 3) voir plus positivement leurs interactions avec les professeurs et les chargés de cours (Asmar et al., 2011).

Tous n'utilisent cependant pas les mêmes méthodes afin d'établir une relation avec les étudiants autochtones. L'utilisation des médias sociaux, les discussions informelles en début de cours ainsi que la participation à des activités en dehors du contexte de classe sont des stratégies soulevées par le corps enseignant rencontré qui lui permettent de rejoindre et de renforcer ses liens avec les étudiants. De plus, bien que les relations restent d'un ordre professionnel, les discussions ne portent pas uniquement sur le plan académique. Cela est en concordance avec une étude de Rochecoste et al. (2017) qui affirme que la relation avec les étudiants autochtones est importante puisque plusieurs d'entre eux seraient désireux d'établir une relation avec le corps enseignant afin d'obtenir du support. Ainsi, les résultats montrent que, en ce qui concerne le modèle holosystémique, les professeurs et les chargés de cours tentent, à certains égards, de jouer un rôle au sein du microsystème des étudiants autochtones qui touche l'aspect relationnel et parfois l'aspect mental de ces derniers. Pour ce qui est de la théorie de l'agentivité, les propos des participants

montrent qu'ils accordent une importance particulière à la dimension sociale relative aux facteurs environnementaux. Cela favoriserait notamment la mise en application des activités pédagogiques et la mise en action ainsi que l'engagement des étudiants autochtones. Cela permettrait aussi au corps enseignant de mieux s'exécuter et de produire des actions issues des facteurs comportementaux qui mèneront aux résultats qu'ils escomptent obtenir.

Il ressort également que d'avoir des relations avec les communautés autochtones peut avoir un impact sur les pratiques du corps enseignant puisque cela permet de rejoindre davantage les étudiants autochtones. Bien qu'elle ne soit pas perçue comme essentielle, cette présence permet d'apprendre davantage sur les particularités des étudiants autochtones et sur leur culture. Le corps enseignant peut ainsi mieux s'adapter aux besoins des étudiants et intégrer des contenus théoriques et pratiques qui s'enracinent davantage dans la réalité des communautés autochtones auxquelles appartiennent les étudiants. En ce sens, la littérature scientifique montre depuis un bon moment que le manque de connaissances à l'égard des cultures et de l'histoire autochtones chez les professionnels de l'éducation affecte négativement le cheminement scolaire des étudiants autochtones (Binda, 2001; McAlpine, 2001; Rodon et Tremblay, 2007). Ainsi, ces liens avec les communautés autochtones amènent le corps enseignant à renouveler et à actualiser ses connaissances envers les peuples autochtones. Les résultats montrent néanmoins que, selon la perception des professeurs et des chargés de cours rencontrés, les liens qu'ils entretiennent avec les communautés autochtones, soit l'entosystème des étudiants autochtones introduit par le modèle holosystémique, n'ont pas d'impact direct sur les étudiants.

En ce qui concerne les liens avec l'institution universitaire, il est possible de voir que le corps enseignant entretient de bonnes relations. Walder (2015) mentionnait, dans une étude faite auprès du corps enseignant de l'Université de Montréal, que le

manque de financement et de support provenant de l'institution universitaire était lié à des obstacles qui diminuaient les possibilités d'aller vers des pratiques innovantes. En ce sens, les résultats de cette étude montrent que les professeurs et les chargés de cours ont la perception que l'UQAT offre du support, des encouragements, de la confiance, de la compréhension, de la liberté, de l'ouverture et fait preuve de dynamisme, ce qui les aide dans leur cheminement professionnel et dans leur quête visant à s'adapter à leurs étudiants. Cela offre également la possibilité au corps enseignant d'avoir un impact sur l'exosystème des étudiants autochtones, car il peut se prononcer, au sein des instances décisionnelles de l'UQAT, sur les lieux et les horaires de tenue de cours dans l'intention d'adapter ces derniers aux besoins des étudiants. Cela ne concerne cependant que les cohortes ayant que des étudiants autochtones.

Plusieurs obstacles qui diminuent la transformation des pratiques enseignantes se dressent cependant devant les professeurs et les chargés de cours. Il a été mentionné précédemment que le corps enseignant attendait des étudiants qu'ils soient actifs dans leurs apprentissages. Ainsi, tout comme le montrait une étude de Walder (2015), le manque de participation de la part des étudiants est nommé tel un obstacle à l'application de pratiques enseignantes axées sur l'innovation pédagogique. Cet obstacle n'est pas étranger à l'approche centrée sur l'étudiant, car elle implique que l'étudiant soit un acteur engagé en contexte de classe. Or, il est soulevé par certains participants que les étudiants autochtones ne sont pas les plus participatifs lors des activités en classe. C'est pourquoi certains mentionnent l'importance d'apporter une adaptation culturelle à leurs pratiques, mais également de spécifier leurs attentes. Parmi les autres obstacles, il est possible de voir que le manque de temps et le manque de formation sont des conditions qui sont considérées comme des facteurs qui font obstacle à la transformation pédagogique des professeurs et des chargés de cours rencontrés. Ces facteurs ont d'ailleurs déjà été soulevés dans

plusieurs études (De Hosson, Décamp, Morand et Robert, 2014; Langevin, 2007; Walder, 2015). Cette recherche montre également que la précarité d'emploi liée au statut de chargé de cours est soulevée tel un élément qui diminue les possibilités de bonifier ses pratiques, voir même une source de démotivation. Ce contexte trouve écho au sein d'une recherche de Foster et Birdsell Bauer (2018) qui montrait que l'insécurité d'emploi était le facteur de préoccupation le plus présent chez les chargés de cours canadiens et que cette situation avait un impact majeur sur leur santé mentale. Il est ainsi possible de constater que les obstacles auxquels est confronté le corps enseignant se trouvent au sein de multiples facteurs proposés par la théorie de l'agentivité, soit les facteurs internes (le manque de formation), les facteurs comportementaux (le manque de participation des étudiants) et les facteurs environnementaux (le manque de temps et la précarité d'emploi).

5.6 L'adaptation des objectifs d'apprentissage

Le quatrième objectif de ce mémoire a été de repérer les facteurs favorables et défavorables à l'innovation pédagogique chez les professeurs et les chargés de cours universitaires en contexte de classe autochtone. À cet effet, les modes d'évaluation sont perçus par plusieurs tel un frein à l'adaptation des objectifs d'apprentissage. Effectivement, il est possible de voir dans le discours de plusieurs professeurs et chargés de cours que certains ont des réflexions qui les amènent à faire une remise en question des modes d'évaluation. Ces modes d'évaluation provenant de la culture universitaire occidentale sont parfois perçus comme peu adaptés aux étudiants autochtones puisqu'ils ne permettent pas à ces derniers de montrer leur plein potentiel et a des impacts négatifs sur leur confiance en soi. En ce sens, une étude de Cazin (2005) montrait que plusieurs étudiants autochtones de l'UQAT considéraient les modes d'évaluation comme peu adaptés à leur culture. Une étude qualitative de Lydster et Murray (2018) montrait également que la notion de réussite à l'université chez les étudiants autochtones d'Australie est davantage perçue par

les gains de compétences que par les notes obtenues lors d'évaluations. Ainsi, plusieurs participants de ce projet de mémoire usent de flexibilité au sein de leurs modes d'évaluation tout en faisant preuve de rigueur et d'équité. La flexibilité concernant l'évaluation est d'ailleurs déjà soulignée en contexte de classe allochtone tel un élément qui est généralement aimé des étudiants (Irwin et Hepplestone, 2012; Wanner et Palmer, 2015). Ainsi, comme il a été mentionné précédemment, il est constatable que la culture universitaire qui s'insère dans les facteurs environnementaux de la théorie de l'agentivité vient ici créer des difficultés dans l'adaptation des pratiques enseignantes à certains étudiants autochtones.

Un autre obstacle qui est soulevé est le manque d'entraide et de solidarité en ce qui concerne le partage et l'innovation des stratégies pédagogiques entre collègues. Ces résultats rejoignent une étude faite auprès du corps enseignant universitaire finlandais cheminant en sciences appliquées qui mentionnait que la majorité de ces professionnels voyait l'enseignement comme une activité individuelle (Töytäri, Tynjälä, Piirainen et Ilves, 2017). Or, pour certains participants de cette étude, ce manque de relation concernant la pédagogie avec les pairs est un obstacle dans leur quête de perfectionnement de leurs pratiques enseignantes. Cela engendre même parfois de la déception et de la colère à cet effet. En ce sens, une étude montre que les conversations entre collègues permettent aux professeurs et aux chargés de cours en début et en milieu de carrière de perfectionner leurs pratiques enseignantes (Thomson, 2015; Thomson et Trigwell, 2016). Cela est d'ailleurs possible d'observer cette situation dans le discours d'un des participants qui, malgré ce contexte, n'hésite pas à aller chercher de l'aide auprès de ses collègues de travail. Or, ce manque de relation avec les collègues n'est pas perçu tel un élément qui impacte les apprentissages des étudiants, mais davantage comme un élément issu des facteurs environnementaux de la pratique enseignante qui impacte, à certains égards, négativement sur leur impression vis-à-vis l'efficacité de leur pratique.

Puis, en ce qui a trait aux éléments favorables à l'adaptation des objectifs d'apprentissage, le soutien à la pédagogie à l'UQAT est mentionné tel un service qui est favorable à la mise en place de nouvelles pratiques. D'autres études montrent également que l'utilisation de formations de perfectionnement dans le champ de la pédagogie avait un impact positif sur la perception qu'avait le corps enseignant de ses pratiques (Houston et Hood, 2017; Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007). Il ressort néanmoins une contradiction dans le discours de certains participants. En effet, bien que ces services soient perçus par ces participants comme pertinents et utiles, ces derniers sont peu exploités.

CONCLUSION

Il a été soutenu précédemment que l'éducation supérieure était, depuis plusieurs années, confrontée à des restructurations qui engendraient notamment des changements de paradigme en ce qui concerne les pratiques enseignantes. Ainsi, un contexte s'ouvre à l'intégration de nouveaux paradigmes favorisant les particularités relatives à l'éducation autochtone. C'est en ce sens que cette recherche a tenté de cerner les pratiques enseignantes actuellement présentes en contexte de classe universitaire intégrant des étudiants autochtones.

Ainsi, les résultats présentés dans ce mémoire permettent de répondre, en partie, aux buts que s'est fixés cette recherche, soit de décrire et de catégoriser les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui, selon leurs conceptions et l'application qu'ils en font, favorisent des apprentissages à caractère holistique chez les étudiants autochtones. À cet effet, il est constatable que le corps enseignant rencontré utilise des pratiques enseignantes qui sont en lien avec les particularités relatives à l'éducation en contexte de classe autochtone, notamment concernant le fait d'accorder une importance aux territoires et de favoriser un processus de décolonisation (Augustus, 2015). Néanmoins, les professeurs et les chargés de cours rencontrés n'utilisent pas, de façon explicite, des pratiques qui se rapportent exclusivement à des approches holistiques. Les propos des participants montrent davantage un intérêt à adapter leurs pratiques enseignantes provenant d'un milieu universitaire euro-centrique qui est lui-même en profond changement de paradigme concernant l'éducation (Nayyar, 2008). En ce sens, s'il y avait un terme principal à

retenir au sujet des pratiques enseignantes des participants en contexte de classe autochtone, ce serait l'adaptation. En effet, il n'est pas question d'une transformation des pratiques déjà existantes en milieu allochtone, mais d'un intérêt à adapter son savoir-faire et son savoir-être professionnel dans un but d'équité vis-à-vis des étudiants universitaires autochtones. Ainsi, dans un tel contexte, bien qu'il ait été possible de décrire certaines pratiques ayant des portées à caractère holistique, il devient difficile de catégoriser des pratiques enseignantes à caractère holistique.

Dans cette quête d'adaptation, il est possible de constater la réceptivité du corps enseignant à l'égard des besoins singuliers des étudiants autochtones tout en évitant de s'insérer dans une perspective stéréotypant l'éducation autochtone. Ce contexte engendre l'utilisation de pratiques enseignantes axées sur des valeurs, des habiletés et des rôles valorisant un environnement d'apprentissage qui tente de prendre en considération les conditions de vie ainsi que certains savoirs culturels des étudiants autochtones. Il est donc constatable que le corps enseignant rencontré se distingue, à différents niveaux, dans sa relation enseignant/étudiants, celle-ci allant davantage vers celle de l'enseignant dévoué à ses étudiants favorisant un environnement démocratique, que celle d'autorité et de passation d'un savoir unidirectionnel. Or, ces pratiques doivent trouver écho au sein d'un système d'éducation qui favorise peu le développement holistique des étudiants et qui se heurte parfois au mode d'évaluation universitaire.

Suivant les résultats obtenus, cette recherche pose également d'autres avenues de recherche. En effet, bien que ce mémoire présente les pratiques déclarées des professeurs et des chargés de cours en contexte de classe autochtone, la recherche doit également se pencher sur les pratiques attendues de la part de l'institution universitaire et des communautés autochtones présentes sur le territoire ainsi que sur les pratiques effectives (Altet, 2017). Cela laisse donc place à d'autres avenues

de recherche qui permettront de mieux comprendre la réalité liée aux pratiques enseignantes. Il serait également intéressant de mettre en relation les pratiques enseignantes actuelles présentées dans ce mémoire et la perception des étudiants autochtones qui fréquentent l'UQAT à l'égard de ces pratiques.

6.1 Les limites de ce mémoire de recherche

Bien que ce mémoire permette de mieux cerner les pratiques enseignantes universitaires en contexte de classe autochtone, cette recherche comprend tout de même quelques limites. Tel que nommé précédemment, l'une de celles-ci concerne nombre restreint de participants. En effet, cette situation a eu une incidence directe sur la diversification interne, ce qui peut affecter la transférabilité des résultats. Or, il advient de rappeler que ce mémoire est basé sur un devis qui vise à décrire un phénomène ainsi qu'à développer des connaissances, et non pas à explorer de possibles associations entre les données recueillies, ce qui peut laisser place à un plus faible nombre de participants (Fortin et Gagnon, 2016). Une autre limite concerne la nature des résultats qui se dégage de ce mémoire. En ce sens, il est important de souligner que les pratiques enseignantes qui sont décrites dans cette étude représentent l'expérience professionnelle des participants et non pas des pratiques qui sont prouvées comme efficaces auprès des étudiants autochtones. Le discours des étudiants n'ayant pas été exploré, il est donc impossible d'affirmer si ces pratiques sont perçues positivement par ces derniers. Finalement, il est également impossible de généraliser les résultats obtenus puisque cette recherche prône davantage le principe de transférabilité (Mukamurera et al., 2006; Pires, 1997) tel que souligné dans la section portant sur la méthodologie.

6.2 Les retombées de la recherche

Ce mémoire de recherche contribue à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques enseignantes de professeurs et de chargés de cours en contexte de classe

autochtone cheminant à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ainsi, en termes de nouvelles connaissances, cela permet de documenter l'état de la situation dans une institution d'étude supérieure située au Canada, ce qui, à la suite de la recension des écrits, n'avait pas été fait auparavant. De plus, ce mémoire présente comment les participants de cette étude évoluent au sein d'un tel contexte de classe, ce qui offre des pistes de solutions et/ou de réflexion aux professionnels qui désirent adapter leurs pratiques aux étudiants autochtones. Ce mémoire de recherche propose également des pistes de réflexion pour les institutions universitaires et les communautés autochtones qui, à la lumière des éléments qui sont soulevés dans la discussion, pourront se questionner sur les orientations qu'elles désirent prendre concernant l'éducation supérieure en contexte de classe autochtone. Il est donc souhaitable que ce mémoire suscite une transformation de l'approche préconisée par les universités, ainsi que des pratiques enseignantes, afin qu'elles englobent les valeurs culturelles des communautés autochtones.

BIBLIOGRAPHIE

- Adelman, H., Taylor, L. et Nelson, P. (2013). "Native American students going to and staying in postsecondary education: An intervention perspective", *American Indian Culture and Research Journal*, 37,3, 29-56.
- Akkari, A. J. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). "Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles: les préalables nécessaires", *Revue des sciences de l'éducation*, 28,1, 147-170.
- Allard, M. et Bouchard, S. (2010). "La recherche et l'éthique" S. Bouchard & C. Cyr eds., *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (p. 483-505), Québec: Presse de l'Université du Québec, 483-505.
- Allen, R. R. et Rueter, T. (1990). *Teaching Assistant Strategies: An Introduction to College Teaching*, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company,
- Altet, M. (2002). "Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle", *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2017). "L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation ", *Cadernos de Pesquisa*, 47,166, 1196-1223.
- Anderson, J. (2000). "Teaching information literacy skills to indigenous" D. Brooker (Éd.), *concept, challenge, comundrum from library skills to information literacy* (p. 35-39), Adelaide: University of South Australia Library, 35-39.
- Anuik, J. et Gillies, C. L. (2012). "Indigenous knowledge in post-secondary educators' practices: Nourishing the learning spirit", *The Canadian Journal of Higher Education*, 42,1, 63.

- Archambault, H. (2010). "Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones?", *First Peoples Child & Family Review*, 5,2, 107-116.
- Archibald, L. (2006). *Décolonisation et guérison : Expériences des peuples autochtones aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Groenland*, Ottawa, Collection recherche de la Fondation autochtone de guérison,
- Armstrong, P. (2007). *Observing silence*. Communication présentée aux Adult Education Research Conference, Halifax. de <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2459&context=aerc>
- Asmar, C., Page, S. et Radloff, A. (2011). "Dispelling myths: Indigenous students' engagement with university", *Australasian survey of student engagement*, 10, 1-16.
- Augustus, C. (2015). "Knowledge liaisons: negotiating multiple pedagogies in global indigenous studies courses", *The Canadian Journal of Higher Education*, 45,4, 1-17.
- Bailey, K. A. (2016). "Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences", *Ethnic and Racial Studies*, 39,7, 1261-1279.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck
- Barney, K. (2016). "Listening to and learning from the experiences of Aboriginal and Torres Strait Islander students to facilitate success", *Student Success*, 7,1, 1-11.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*, National Working Group on Education Ottawa., Canada,

- Battiste, M. (2008). "The decolonization of Aboriginal education: Dialogue, reflection, and action in Canada" P. R. Dasen & A. Akkari eds., *Educational theories and practices from the majority world* (p. 168-195), Los Angeles: Sage Publications, 168-195.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, Purich Publishing Limited,
- Battiste, M. et Henderson, J. Y. (2009). "Naturalizing Indigenous knowledge in Eurocentric education", *Canadian Journal of Native Education*, 32,1, 129-130.
- Battiste, M. et Henderson, J. Y. (2009). "Naturalizing indigenous knowledge in Eurocentric education", *Canadian Journal of Native Education*, 32,1, 5-18.
- Beard, L. J. (2011). "Teaching Native autobiographies as acts of narrative resistance", *Pedagogy*, 11,1, 109-134.
- Beaud, J.-P. (2010). "L'échantillonnage" B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5 éd., p. 251-284), Boisbriand: Presses de l'Université du Québec, 251-284.
- Béchar, J.-P. et Pelletier, P. (2001). "Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel" D. Raymond (Éd.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 131-149), Sherbrooke: Éditions du CRP, 131-149.
- Béchar, J.-P. et Pelletier, P. (2004). "Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques", *Gestion*, 29,1, 48-55.
- Beckerman, N. L. (2010). "Teaching the teachers", *Academe*, 96,4.
- Bédard, D. (2006). "Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle" N. R. Colet & M. Romainville eds., *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 83-102), Bruxelles: De Boeck 83-102.

- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). "Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises: tendances fondamentales et développements souhaités", *Revue des sciences de l'éducation*, 29,2, 353-374.
- Binda, P. K. (2001). "Native diaspora and urban education: Class culture and intractable problems." P. K. Binda & S. Caillou eds., *boriginal education in Canada: A study in de-coloniz* (p. 179-194), Mississauga: Canadian Educators' Press, 179-194.
- Bissett, S. Z. (2012). "Bala ga lili: Meeting Indigenous learners halfway", *Australian Journal of Environmental Education*, 28,02, 78-91.
- Black, G. L. et Hachkowski, C. (2018). "Indigenous learners: what university educators need to know", *Journal of Further and Higher Education*, 1-17.
- Bok, D. (2008). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*, New-Jersey, Princeton University Press,
- Bopp, J., Bopp, M., Brown, L. et Lane Jr, P. (1989). *The sacred tree: Reflections on Native American spirituality* (3 ed.), Wisconsin Lotus Light,
- Borrows, J. (2016). "Outsider education: Indigenous law and land-based Learning", *Windsor Yearbook of Access to Justice*, 33,1, 1-27.
- Bousquet, M.-P. (2012). "De la pensée holistique à l'Indian Time: dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens", *Nouvelles pratiques sociales*, 24,2, 204-226.
- Bousquet, M.-P. (2012). "Êtres libres ou sauvages à civiliser? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970", *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière». Le Temps de l'histoire*, 14, 162-192.
- Bousquet, M. (2008). *How the university works : Higher education and the low-wage nation*, New-York, New-York University Press,

- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec,
- Bradforth, S. E., Miller, E. R., Dichtel, W. R., Leibovich, A. K., Feig, A. L., Martin, D., et al. (2015). "Improve undergraduate science education: it is time to use evidence-based teaching practices at all levels by providing incentives and effective evaluations", *Nature*, 523,7560, 282-285.
- Brascoupé, S. et Waters, C. (2009). "Cultural safety: Exploring the applicability of the concept of cultural safety to Aboriginal health and community wellness", *International Journal of Indigenous Health*, 5,2, 6-41.
- Bressoux, P. (2001). "Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes", *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation: «Les pratiques enseignantes: contributions plurielles*, 5, 35-52.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Boston, Harvard University Press,
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France,
- Bru, M. (2014). "Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes", *Recherches en éducation*, 19, 7-17.
- Bru, M. et Maurice, J.-F. (2002). "Les pratiques enseignantes: regards croisés. Numéro spécial «Les dossiers des sciences de l'Éducation»", *Revue Française de Pédagogie*, 138, 173-174.
- Butcher, J. et Stoncel, D. (2012). "The impact of a Postgraduate Certificate in Teaching in Higher Education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university: 'It's made me braver'", *International Journal for Academic Development*, 17,2, 149-162.
- Castagno, A. E. et Brayboy, B. M. J. (2008). "Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature", *Review of Educational Research*, 78,4, 941-993.

- Cazin, A. (2005). *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*, Rouyn-Noranda, UQAT, Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés,
- Chalmers, D. et Fuller, R. (2012). *Teaching for learning at university*, London, Routledge,
- Chansonneuve, D. (2005). *Retisser nos liens : Comprendre les traumatismes vécus dans les pensionnats indiens par les Autochtones*, Ottawa, Fondation autochtone de guérison, 114.
- Cilliers, F. J. et Herman, N. (2010). "Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university", *International Journal for Academic Development*, 15,3, 253-267.
- Clanet, J. (2001). "Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université", *Revue des sciences de l'éducation*, 27,2, 327-352.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). "Analyse des pratiques d'enseignement: Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques", *Phronesis*, 1,3, 4-18.
- Colomb, E. (2012). *Premières nations: essai d'une approche holistique en éducation supérieure*, Québec, Presse de l'Université du Québec,
- Commission de l'éducation (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*, Québec, Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec,
- Commission royale sur les peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Document consulté de <http://hdl.handle.net/1974/6874>
- Commission royale sur les peuples autochtones (1996). *Renewal: A Twenty-Year Commitment* (Vol. 5), Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada,

- Côté, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain: le point de vue des étudiants autochtones.*, Université Laval.
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre: formation expérientielle stratégique*, Québec, Presses Universitaires du Québec,
- Crépeau, N. (2011). *Une étude descriptive et exploratoire des stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université.* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Crête, J. (2010). "L'éthique en recherche sociale" B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (Vol. 5, p. 285-307), Boisbriand: Presses de l'Université du Québec., 285-307.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovationnel: entre créativité et formation*, Bruxelles, De Boeck,
- Curtis, E., Wikaire, E., Kool, B., Honey, M., Kelly, F., Poole, P., et al. (2015). "What helps and hinders indigenous student success in higher education health programmes: a qualitative study using the Critical Incident Technique", *Higher Education Research & Development*, 34,3, 486-500.
- Curwen Doige, L. A. (2003). "A missing link: Between traditional Aboriginal education and the western system of education", *Canadian journal of native education*, 27,2, 144-160.
- De Hosson, C., Décamp, N., Morand, E. et Robert, A. (2014). *Exploration de pratiques pédagogiques déclarées dans l'enseignement supérieur: enquête semi-quantitative auprès d'enseignants-chercheurs de physique.* Communications présentées au rencontres de l'ARDIST.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). "Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13,2, 159-176.

- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). "Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel", *Revue des sciences de l'éducation*, 31,1, 79-110.
- Demougeot-Lebel, J. (2014). "Enseignants-chercheurs de la Génération Y: incidence sur les pratiques pédagogiques?", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30,3, 1-22.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). "Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université", *Savoirs*, 2,23, 51-72.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2011). "Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques?", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27,27-1, 1-24.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill,
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). "Le devis de recherche qualitative" J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayers & A.-P. Pires eds., *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111), Montréal, Paris: Gaëtan Morin., 85-111.
- Devetak, I., Glažar, S. A. et Vogrinc, J. (2010). "The role of qualitative research in science education. Eurasia Journal of Mathematics", *Science & Technology Education*, 6,1, 77-84.
- Dickie, C. et Jay, L. (2010). "Innovation in postgraduate teaching: Mixed methods to enhance learning and learning about learning", *Higher Education Research & Development*, 29,1, 29-43.
- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution*

Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones.
Université de Montréal.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants.* Université de Bourgogne.

Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). "Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?", *Questions vives. Recherches en éducation*, 6,18, 93-110.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). "Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13,2, 159-176.

Ebert-May, D., Derting, T. L., Henkel, T. P., Middlemis Maher, J., Momsen, J. L., Arnold, B., et al. (2015). "Breaking the cycle: Future faculty begin teaching with learner-centered strategies after professional development", *CBE Life Sciences Education*, 14,2, ar22.

Eddy, S. L. et Hogan, K. A. (2014). "Getting under the hood: how and for whom does increasing course structure work?", *CBE—Life Sciences Education*, 13,3, 453-468.

Englund, C., Olofsson, A. D. et Price, L. (2017). "Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice", *Higher Education Research & Development*, 36,1, 73-87.

Environics Institute (2010). *L'étude sur les Autochtones vivant en milieu urbain* Toronto, Environics Institute,

Fenelon, J. V. et LeBeau, D. (2006). "Four directions for Indian Education: Curriculum models for Lakota/Dakota teaching & learning" D. Champagne & I. Abu-Saad eds., *indigenous and minority education: international perspectives on empowerment* (p. 289-328), Israel: Negev Center for Regional Developmnet, 289-328.

- Fiddler, C. (2015). "The influence of Aboriginal literature on Aboriginal students' resilience at the University of Saskatchewan", *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 3,1, 1-16.
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). "L'abandon des étudiants à l'université : État de la question" M. Romainville & C. Michaut eds., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52), Belgique: De Boeck 33-52.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3 ed.), Montréal, Chenelière éducation.,
- Foster, K. et Birdsell Bauer, L. (2018). *De l'ombre à la lumière : les expériences du personnel académique contractuel*: Association canadienne des professeures et professeurs d'université. Document consulté de https://www.caut.ca/sites/default/files/rapport_pac.pdf.
- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne : déclaration de principe présentée au ministre des affaires indiennes et du Nord canadien par la Fraternité des Indiens du Canada.*, Ottawa, Fraternité des Indiens du Canada,
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., et al. (2014). "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111,23, 8410-8415.
- Frenay, M. (2006). "Deux visions du rôle de l'enseignant..." B. Raucent & C. Vander Borcht eds., *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?* (p. 72-78), Bruxelles: De Boeck Supérieur, 72-78.
- Gallop, C. J. (2016). "Supporting success: aboriginal students in higher education", *Canadian Journal of Higher Education*, 46,2, 203-224.
- Gauthier, R. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

- Gauthier, R. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures: regards croisés au sein des institutions*: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gibbs, G. et Coffey, M. (2004). "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students", *Active learning in higher education*, 5,1, 87-100.
- Gibbs, G. et Jenkins, A. (2013). "An introduction: the context of changes in class size" G. Gibbs & A. Jenkins eds., *Teaching large classes in higher education: How to maintain quality with reduced resources* (p. 11-22), New York: Routledge, 11-22.
- Giroux, H. A. (2010). "Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere", *The educational forum*, 74,3, 184-196.
- Goodman, R. D., Williams, J. M., Chung, R. C.-Y., Talleyrand, R. M., Douglass, A. M., McMahon, H. G., et al. (2015). "Decolonizing traditional pedagogies and practices in counseling and psychology education: A move towards social justice and action" R. D. Goodman & P. C. Gorski eds., *Decolonizing "multicultural" counseling through social justice* (p. 147-164), New York: Springer, 147-164.
- Gorinski, R. et Abernethy, G. (2007). "Maori student retention and success: Curriculum, pedagogy and relationships" T. B. Townsend & R. Bates eds., *Handbook of teacher education : Globalization, standards and professionalism in times of change* (p. 229-240), Dordrecht: Springer, 229-240.
- Gouvernement du Canada (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada 2006* Document consulté de http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/human-humain06/pdf/human_face_f.pdf.
- Guba, E. G. (1981). "Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries", *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29,2, 75-91.

- Halx, M. D. (2010). "Re-conceptualizing college and university teaching through the lens of adult education: Regarding undergraduates as adults", *Teaching in Higher Education*, 15,5, 519-530.
- Hart, M. (2007). "Indigenous knowledge and research: The mikiwáhp as a symbol for reclaiming our knowledge and ways of knowing", *First Peoples Child & Family Review*, 3,1, 83-90.
- Hess, U., Sénécal, S. et Vallerand, R. J. (2000). "Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie " R. J. Vallerand & U. Hess eds., *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 507-530), Montréal: Gaëtan morin éditeur, 507-530.
- Houston, D. et Hood, C. (2017). "University teacher preparation programmes as a quality enhancement mechanism: evaluating impact beyond individual teachers' practice", *Quality in HigHer education*, 23,1, 65-78.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). "Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning", *Community College Journal of Research and Practice*, 24,9, 759-766.
- Hymel, S. et Ford, L. (2014). "Diplomation et succès scolaire: l'impact de la compétence socioémotive précoce" F. Vitaro (Éd.), *Réussite scolaire* (2 éd.), Montréal: Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants,
- Hynds, A. S., Hindle, R., Savage, C., Meyer, L. H., Penetito, W. et Sleeter, C. (2016). "The impact of teacher professional development to reposition pedagogy for Indigenous students in mainstream schools", *The Teacher Educator*, 51,3, 230-249.
- Irwin, B. et Hepplestone, S. (2012). "Examining increased flexibility in assessment formats", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37,7, 773-785.
- Jin, J. (2014). "Understanding silence in problem-based learning: A case study at an English medium university in Asia", *Clinical linguistics & phonetics*, 28,1-2, 72-82.

- Johnson, J. T. (2012). "Place-based learning and knowing: critical pedagogies grounded in Indigeneity", *GeoJournal*, 77,6, 829-836.
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec: le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... : avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation,
- Kainamu Wheeler, M. R. (2017). *Listening to the voices of Māori tertiary students in science*. University of Otago.
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). "Les étudiants de première génération dans les universités: l'accès et la persévérance aux études au Canada", *The Canadian Journal of Higher Education*, 40,3, 1-24.
- Kelly-Scott, K. et Smith, K. (2015). *Les peuples autochtones : Feuillelet d'information du Canada*, Ottawa, Division de la statistique sociale et autochtone,
- Kember, D. (1997). "A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching", *Learning and instruction*, 7,3, 255-275.
- Kenny, C. B., Faries, E. J., Fiske, J.-A. et Voyageur, C. (2004). *Cadre holistique pour la recherche en matière de politiques autochtones*, Condition féminine Canada,
- Kenny, N., Watson, G. P. et Watton, C. (2014). "Exploring the Context of Canadian Graduate Student Teaching Certificates in University Teaching", *Canadian Journal of Higher Education*, 44,3, 1-19.

- Kermoal, N. (2018). "Le Rôle des Universités Canadiennes dans la Décolonisation des Savoirs: le cas de l'Alberta", *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 17,3, 651-670.
- Ketele, J.-M. D. (2010). "La pédagogie universitaire: un courant en plein développement", *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Kippen, S., Ward, B. et Warren, L. (2006). "Enhancing Indigenous participation in higher education health courses in rural Victoria", *The Australian Journal of Indigenous Education*, 35, 1-10.
- Kirmayer, L., Simpson, C. et Cargo, M. (2003). "Healing traditions: Culture, community and mental health promotion with Canadian Aboriginal peoples", *Australasian Psychiatry*, 11,1, 15-23.
- Kirmayer, L. J. et Valaskakis, G. G. (2009). *Healing Traditions: The Mental Health of Aboriginal Peoples in Canada*, UBC Press,
- Langevin, L. (2007). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université: perspectives pour la formation*: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*, ESF éd.,
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). "La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus", *Revue des sciences de l'éducation*, 27,1, 151-180.
- Lavoie, M. (2011). "Les pensionnats indiens : l'échec d'un projet de civilisation, 1900-1970" C. Lévesque & B. Sioui eds., *Parlons de l'éducation des autochtones au Québec* (p. 4-7), Montréal: Cahiers Dialog, 4-7.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. A. et Chalghoumi, H. (2005). "La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel" C. Gervais & L. Portelance eds., *Des savoirs au cœur de la profession*

enseignante: contextes de construction et modalités de partage (p. 265-285), Sherbrooke: Éditions du CRP, 265-285.

Lee, D. H. L., Hong, H. et Niemi, H. (2014). "A Contextualized Account of Holistic Education in Finland and Singapore: Implications on Singapore Educational Context", *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23,4, 871-884.

Lefevre-Radelli, L. et Dufour, E. (2016). "Entre revendications nationales et expériences locales. La reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec)", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 169-192.

Legendre, M. F. (2004). "Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation" P. Jonnaert & A. M'batika eds., *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (p. 13-47), Québec: Presses de l'Université du Québec, 13-47.

Lenoir, Y. (2005). "Introduction: divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement " Y. Lenoir (Éd.), *Pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail,

Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). "Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement" A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume eds., *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245), Québec: Presses de l'Université du Québec, 193-245.

Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (2 ed.), Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec,

Leslie, J. (2002). "La Loi sur les Indiens: perspective historique", *Revue parlementaire Canadienne* (été), 25, 23-27.

Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A.-M. et Chiasson, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance*

scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes, Centre Urbanisation Culture Société; Réseau DIALOG,

- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire perceptions, conceptions et pratiques*. Université de Sherbrooke.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). "De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30,1, 1-20.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). "Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30,1, 1-8.
- Lloyd, N. J., Lewthwaite, B. E., Osborne, B. et Boon, H. J. (2015). "Effective teaching practices for Aboriginal and Torres Strait Islander students: A review of the literature", *Australian Journal of Teacher Education*, 40,11, 1-22.
- Loiola, F. A. et Tardif, M. (2001). "Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement", *Revue des sciences de l'éducation*, 27,2, 305-326.
- Loiselle, M. et Legault, L. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue: rapport de recherche*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue,
- Lydster, C. et Murray, J. (2018). "Understanding the Challenges, Yet Focusing on the Successes: An Investigation into Indigenous University Students' Academic Success", *The Australian Journal of Indigenous Education*, 1-12.
- Madden, B. (2015). "Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 51, 1-15.

- Malatest, R. A. (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones*.
- Malatest, R. A. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire,
- Mander, D. J., Cohen, L. et Pooley, J. A. (2015). "If I wanted to have more opportunities and go to a better school, I just had to get used to it": Aboriginal students' perceptions of going to boarding school in Western Australia", *The Australian Journal of Indigenous Education*, 44,1, 26-36.
- Mandeville, L. (2009). "Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant" D. Bédard & J.-P. Béchard eds., *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 125-138), Paris: Presses universitaires de France, 125-138.
- Marcel, J.-F. (2009). "De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12,1, 47-64.
- Marcel, J.-F. et Veyrac, H. (2012). "L'efficacité des pratiques d'enseignement au travers des rapports d'inspection: Le cas de l'enseignement agricole public français", *Phronesis*, 1,3, 33-54.
- Mashford-Pringle, A. et Nardozi, A. G. (2013). "Aboriginal Knowledge Infusion in Initial Teacher Education at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto", *International Indigenous Policy Journal*, 4,4, 1-19.
- Mayes, C., Cutri, R. M., Goslin, N. et Montero, F. (2016). *Understanding the whole student: Holistic multicultural education*, London, Rowman & Littlefield,
- McAlpine, L. (2001). "Teacher training for the new wilderness: Quantum leaps" P. K. Binda & S. Caillou eds., *Aboriginal education in Canada: A study in decolonization* (p. 105-119), Mississauga: Canadian Educators' Press, 105-119.

- McCarty, T. et Lee, T. (2014). "Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and Indigenous education sovereignty", *Harvard Educational Review*, 84,1, 101-124.
- Mcgloin, C. et Carlson, B. L. (2013). "Indigenous Studies and the Politics of Language", *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10,1, 1-10.
- McMullen, B. et Rohrbach, A. (2003). "Distance Education in Remote Aboriginal Communities: Barriers, Learning Styles and Best".
- Ménard, L. (2012). "Les dispositifs de promotion de la réussite des étudiants" M. Romainville & C. Michaut eds., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198), Belgique: De Boeck, 177-198.
- Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire: rapport*, Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec,
- Meyer, K. R. (2009). *Student classroom engagement: Rethinking participation grades and student silence*. Ohio University.
- Michaut, C. (2012). "Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche" M. Romainville & C. Michaut eds., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68), Belgique: De Boeck, 53-68.
- Miller, J. P. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*, SUNY Press,
- Milne, T., Creedy, D. et West, R. (2016). "Integrated systematic review on educational strategies that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students", *Nurse education today*, 36, 387-394.
- Milton, O. (1972). *Alternatives to the traditional: How professors teaching and how students learn*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (2013). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf.
- Mitten, C. et Ross, D. (2018). "Sustaining a commitment to teaching in a research-intensive university: what we learn from award-winning faculty", *Studies in Higher Education*, 43,8, 1348-1361.
- Moeke-Pickering, T. et Partridge, C. (2014). "Service social autochtone : Incorporer la vision autochtone du monde dans les stages pratiques en service social", *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 20,1, 150-169.
- Moldoveanu, M. et Campeau, D. (2016). "Les approches pédagogiques pour soutenir la réussite scolaire des élèves autochtones" M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet eds., *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 197-205), Québec: Fides Éducation, 197-205.
- Morandi, F. (2001). *Modèles et méthodologies en pédagogie* (2 ed.), Paris, Nathan,
- Mordoch, E. et Gaywish, R. (2013). "Is There a Need for Healing in the Classroom? Exploring Trauma-Informed Education for Aboriginal Mature Students", *in education*, 17,3, 96-106.
- Mostrom, A. M. et Blumberg, P. (2012). "Does learning-centered teaching promote grade improvement?", *Innovative Higher Education*, 37,5, 397-405.
- Mucchielli, A. (2009). "Méthode de l'analyse phénoménologique" A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3 éd., p. 290-291), Paris: Armand Colin, 290-291.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). "Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques", *Recherches qualitatives*, 26,1, 110-138.

- Mulryan-Kyne, C. (2007). "The preparation of teachers for multigrade teaching", *Teaching and Teacher Education*, 23,4, 501-514.
- Munroe, E. A., Lunney-Borden, L., Murray-Orr, A., Toney, D. et Meader, J. (2013). "Decolonizing Aboriginal education in the 21st century", *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48,2, 317-338.
- Murray, J. et Summerlee, A. (2007). "The impact of problem-based learning in an interdisciplinary first-year program on student learning behaviour", *The Canadian Journal of Higher Education*, 37,3, 87-107.
- Myers Jr, O. E. et Beringer, A. (2010). "Sustainability in higher education: Psychological research for effective pedagogy", *The Canadian Journal of Higher Education*, 40,2, 51-77.
- Nagy, R. et Sehdev, R. K. (2012). "Introduction: Residential Schools and Decolonization", *Canadian journal of law and society*, 27,01, 67-73.
- Nayyar, D. (2008). "Globalization : What does it mean for higher education ?" L. E. Weber & J. J. Duderstadt eds., *The globalization of higher education* (p. 3-14), London: Economica, 3-14.
- Nursing Council of New Zealand (2011). *Guidelines for Cultural Safety, the Treaty of Waitangi and Maori Health in Nursing Education and Practice*, New Zealand, Nursing Council of New Zealand,
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin,
- Papillon, M. et Cosentino, G. (2004). *Lessons from abroad: Towards a new social model for Canada's Aboriginal peoples*, Ottawa, Canadian Policy Research Networks,
- Pires, A. P. (1997). "Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique." J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayers & A. P. Pires eds., *La recherche qualitative: enjeux*

épistémologiques et méthodologiques (p. 113-172), Montréal, Paris: Gaëtan Morin, 113-172.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2007). "The effect of pedagogical training on teaching in higher education", *Teaching and teacher education*, 23,5, 557-571.

Poupart, J. (1997). "L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques." J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayers & A.-P. Pires eds., *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210), Montréal, Paris: Gaëtan Morin., 173-210.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2009). "Paradigme compréhensif " A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 28-29), Paris: Armand Colin, 28-29.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Québec, Presses internationales Polytechnique,

Price, L. et Kirkwood, A. (2014). "Using technology for teaching and learning in higher education: A critical review of the role of evidence in informing practice", *Higher Education Research & Development*, 33,3, 549-564.

Price, R. et Burtch, B. (2010). "Degree completion for Aboriginal people in British Columbia: A case study", *Canadian Journal of University Continuing Education*, 36,1.

Prince, M. J. et Felder, R. M. (2006). "Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases", *Journal of engineering education*, 95,2, 123-138.

Quince, S. (2012). "Coral Secondary School" N. Burrridge, F. Whalan & K. Vaughn eds., *Indigenous education: A learning journey for teachers, schools and communities* (p. 49-62), Rotterdam: Sense Publishers, 49-62.

- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2011). "Usage des TIC en pédagogie universitaire: point de vue des étudiants", *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 8,3, 6-19.
- Raddon, M.-B. et Harrison, B. (2015). "Is Service-Learning the Kind Face of the Neo-Liberal University?", *The Canadian Journal of Higher Education*, 45,2, 134.
- Ramezanzadeh, A., Zareian, G., Adel, S. M. R. et Ramezanzadeh, R. (2017). "Authenticity in teaching: a constant process of becoming", *Higher Education*, 73,2, 299-315.
- Ratel, J.-L. (2005). *Les contrats de performance et les universités québécoises: une orchestration étatique de la subordination du champ universitaire aux règles du jeu économique*. Université de Montréal.
- Ratel, J.-L. (2013). "Comment les universités peuvent-elles contribuer au mieux-être des Autochtones? Quelques cas d'étudiants et de diplômés universitaires" D. Newhouse, K. FitzMaurice, T. McGuire-Adams & D. Jetté eds., *Well-Being in the Urban Aboriginal Community* (p. 201-224), Toronto: Thompson Educational Publishing, 201-224.
- Renes, S. L. et Strange, A. T. (2011). "Using technology to enhance higher education", *Innovative Higher Education*, 36,3, 203-213.
- Restoule, J.-P., Mashford-Pringle, A., Chacaby, M., Smillie, C., Brunette, C. et Russel, G. (2013). "Supporting successful transitions to post-secondary education for Indigenous students: Lessons from an institutional ethnography in Ontario, Canada", *The International Indigenous Policy Journal*, 4,4, 4.
- Ricci, C. et Pritscher, C. P. (2015). *Holistic pedagogy :The self and quality willed learning*, switzerland, Springer International Publishing, 121-127.
- Rigby, W., Duffy, E., Manners, J., Latham, H., Lyons, L., Crawford, L., et al. (2011). "Closing the gap: Cultural safety in Indigenous health education", *Contemporary nurse*, 37,1, 21-30.

- Roche couste, J., Oliver, R., Bennell, D., Anderson, R., Cooper, I. et Forrest, S. (2017). "Teaching Australian Aboriginal higher education students: what should universities do?", *Studies in Higher Education*, 42,11, 2080-2098.
- Rodon, T. et Tremblay, M.-L. (2007). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval: analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*, Université Laval, Faculté des sciences sociales,
- Romainville, M. (2006). "Introduction" N. R. Colet & M. Romainville eds., *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-14), Bruxelles: De Boeck 7-14.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Belgique, De Boeck,
- Sabbagh, A. (2008). "Les Premières Nations du Québec : réflexions sur le processus de bien-être" G. Legault (Éd.), *L'intervention interculturelle* (2 éd., p. 273-291), Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, 273-291.
- Saroyan, A. et Frenay, M. (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*, Virginia, Stylus Publishing,
- Savard, J.-F. (2012). "Les universités et les gestionnaires autochtones: concevoir un partenariat de formation pour soutenir l'autonomie gouvernementale", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28,1, 1-12.
- Savard, J. (2010). *Les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire*. Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2006). "Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?" F. Guillemette & C. Baribeau eds., *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS* (Vol. 5, p. 99-111), Montréal: Association pour la recherche qualitative., 99-111.

- Savoie-Zajc, L. (2010). "L'entrevue semi-dirigée" B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5 éd., p. 337-360), Boisbriand: Presses de l'Université du Québec, 337-360.
- Shah, M. et Widin, J. (2010). "Indigenous Students' Voices: Monitoring Indigenous Student Satisfaction and Retention in a Large Australian University", *Journal of Institutional Research*, 15,1, 28-41.
- Shield, R. W. (2004). "The retention of indigenous students in higher education: Historical issues, federal policy, and indigenous resilience", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 6,1, 111-127.
- Sioui, B. (2011). "La maîtrise indienne de l'éducation indienne : quatre décennies plus tard" C. Lévesque & B. Sioui eds., *Parlons de l'éducation des autochtones au Québec* (p. 8-11), Montréal: Cahiers Dialog, 8-11.
- Sioui, B. (2012). "Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance scolaire et à leur réussite éducative", *Inditerra, Revue internationale sur l'Autochtonie*, 4, 1-13.
- Sioui, B. (2016). "Portrait historique des premières nations au Québec, de leurs caractéristiques actuelles et de la scolarisation des jeunes Autochtones" M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet eds., *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 41-50), Québec: FIDES Éducation, 41-50.
- Sioui, G. (2008). *Histoires de Kanatha, vues et contées : essais et discours, 1991-2008*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 24.
- Sleeter, C. E., Bishop, R. et Meyer, L. H. (2011). "Professional Development for Culturally Responsive and Relationship-Based Pedagogy" C. E. Sleeter (Éd.), *Professional Development for Culturally Responsive and Relationship-Based Pedagogy* (Vol. 24, p. 109–119), New York: Peter Lang, 109–119.
- St-Onge, M. (2016). *L'évolution des finalités de l'université québécoise dans un contexte de mondialisation: analyse critique des politiques publiques de 1998 à 2009*. Université de Montréal.

Statistique Canada (2011). *Classification nationale des professions*. Ottawa: Ministre de l'Industrie. Document consulté de <http://www.statcan.gc.ca/pub/12-583-x/12-583-x2011001-fra.pdf>.

Statistique Canada (2011). *Les peuples autochtones au Canada : Premières Nations, Métis et Inuits : Enquête nationale auprès des ménages, 2011*. Ottawa: Gouvernement du Canada. Document consulté de <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-fra.pdf>.

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. et Van Petegem, P. (2010). "The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research", *Educational research review*, 5,1, 25-49.

Stout, M. D. et Kipling, G. D. (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*, Ottawa, Collection recherche de la Fondation autochtone de guérison,

Styres, S., Haig-Brown, C. et Blimkie, M. (2013). "Towards a pedagogy of land: The urban context", *Canadian Journal of Education*, 36,2, 34-67.

Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). "Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée", *Éducation et didactique*, 6,3, 65-95.

Thibeault, J. (2015). "La démographie des premières nations", *Le Bulletin*, Février 2015, 2-3.

Thomson, K. (2015). "Informal conversations about teaching and their relationship to a formal development program: Learning opportunities for novice and mid-career academics", *International Journal for Academic Development*, 20,2, 137-149.

Thomson, K. E. et Trigwell, K. R. (2016). "The role of informal conversations in developing university teaching?", *Studies in Higher Education*, 1-12.

- Timmons, V., Doyle-Bedwell, P. et Lewey, L. (2009). *Retention of Aboriginal Students in Post-Secondary Institutions in Atlantic Canada: An Analysis of the Supports Available to Aboriginal Students: Research Project 2007-2009*, Association of Atlantic Universities,
- Tirri, K. (2011). "Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives", *International Journal of Educational Research*, 50,3, 159-165.
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Piirainen, A. et Ilves, V. (2017). "Higher education teachers' descriptions of their own learning: a quantitative perspective", *Higher Education Research & Development*, 36,6, 1295-1304.
- Trautmann, N. M. (2008). "Learning to teach: Alternatives to trial by fire", *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40,3, 40-46.
- Troop, M., Wallar, L. et Aspenlieder, E. (2015). "Developing Graduate Students' Self-Efficacy with Learner-Centred Lecturing", *The Canadian Journal of Higher Education*, 45,3, 15-33.
- Trottier, C., Bernatchez, J., Fisher, D. et Rubenson, K. (2014). "Public Postsecondary Education Policies in Quebec: A Case Study" D. Fisher, K. Rubenson, T. Shanahan & C. Trottier eds., *The development of postsecondary education systems in Canada : a comparison between British Columbia, Ontario, and Quebec, 1980-2010* (p. 200-290), Montreal: McGill-Queen's University Press, 200-290.
- Usher, K., Lindsay, D., Miller, M. et Miller, A. (2005). "Challenges faced by Indigenous nursing students and strategies that aided their progress in the course: A descriptive study", *Contemporary Nurse*, 19,1-2, 17-31.
- Van de Sande, A., Beauvolsk, M.-A. et Renault, G. (2011). *Le travail social: théories et pratiques* (2 ed.), Gaeten Morin Éditeur, Montréal,
- van der Meer, J., Scott, S. et Neha, T. (2010). "Retention of first-year Māori students at university", *Mai Review*, 2,1, 1-14.

- Van Hamme, L. (1996). "American Indian cultures and the classroom", *Journal of American Indian Education*, 35,2, 21-36.
- Vorley, T. et Nelles, J. (2008). "(Re) conceptualiser l'université: le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la «Troisième mission»", *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 3,20, 145-165.
- Walder, A. M. (2014). "The concept of pedagogical innovation in higher education", *Education Journal*, 3,3, 195-202.
- Walder, A. M. (2015). "Obstacles to innovation: The fear of jeopardising a professorial career", *British Journal of Education*, 3,6, 1-16.
- Wanner, T. et Palmer, E. (2015). "Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course", *Computers & Education*, 88, 354-369.
- Watkins, E. (2008). *Class degrees : Smart work, management choices and the transformation of higher education*, New-York, Fordham University Press,
- White, F. H. (2001). *Participation and learning styles of the haida: a study of a haida language class*, Los Angeles, University of California,
- Zamluk, C. M. (2006). *Reclaiming warrior spirit: foundations for a holistic First Nations education program*. University of Victoria.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTRETIEN DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Guide d'entretien des entrevues semi-dirigées

Code de la personne interviewée : _____

Sexe : _____ Âge : _____ Années d'enseignement : _____

Domaine d'enseignement _____

☐ Professeur

☐ Chargé de cours

☐ Autochtone

☐ Allochtone

Questions d'introduction

- J'aimerais connaître votre parcours académique
- Quelles sont les raisons qui vous ont amené à vouloir devenir professeur (ou chargé de cours) à l'université?
- Avez-vous déjà suivi des formations en ce qui concerne l'éducation en contexte autochtone?
- Quelle est votre vision de l'enseignement supérieur et du rôle que vous pensez jouer auprès des étudiants autochtones?

Connaissances au regard des enseignements (objectif 1)

- Connaissances pédagogiques
 - Façon de transmettre la matière
 - Maîtrise de contenus/les adapter
- Habiletés pédagogiques
 - Savoir s'exprimer
 - Savoir écouter
 - Respecter autrui
 - Respecter rythme d'apprentissage

- Connaissances sur la culture autochtone
 - Valeurs
 - Idées
 - Rapport avec l'éducation
 - Visites communautés autochtones
 - Temps de préparation du cours

Pratiques enseignantes (objectif 2)

- Déroulement des cours
 - Durée des cours
 - Temps dédié à la théorie
 - Temps dédié à la pratique
- Rôle de l'étudiant dans le cours
 - Participation des étudiants aux cours/activités proposées
 - Responsabilité vis-à-vis leur éducation
 - Présence aux cours
- Techniques utilisées en classe
 - Moyens utilisés pour faciliter l'apprentissage
 - Moyens qui fonctionnent bien
 - Moyens qui fonctionnent plus au moins bien
- Facilitateurs et obstacles à la pédagogie
 - Sources favorables à l'apprentissage
 - Obstacles à l'apprentissage

Le relationnel de la pratique enseignante (objectif 3)

- Facteurs internes
 - Intérêts vis-à-vis l'enseignement
 - Le rôle des professeurs universitaires
 - Les valeurs associées au métier de professeur
- Facteurs comportementaux
 - Choix de sa pratique versus une autre
 - Vision de la critique des étudiants
 - La place pour l'autoévaluation
 - La place pour l'évaluation provenant des étudiants
- Facteurs environnementaux
 - Relation avec les étudiants
 - Relation avec les communautés autochtones de la région
 - Disponibilité du matériel pédagogique/culturel
 - Relation avec l'UQAT

- Obstacles rencontrés dans la pratique
 - Pédagogique
 - Étudiants
 - Locaux de classe
 - L'UQAT

Innovation pédagogique (Objectif 4)

- Adaptation d'objectifs d'apprentissage
 - Innovation
- Créativité, adaptation des apprentissages
 - Enjeux
 - Défis
 - Bons coups
- Soutien à l'implantation des nouvelles pédagogies
 - De la part des collègues
 - De la part du module/département
 - De l'UQAT

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

Les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours en contexte de classe incluant des étudiants autochtones universitaires

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :

Gabriel Gingras Lacroix (étudiant chercheur à la maîtrise sur mesure en sciences humaines à l'UQAT) et Oscar Labra (professeur à l'unité d'enseignement et de recherche en sciences du développement humain et social, directeur de recherche)

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT :

L'étudiant chercheur est boursier d'une bourse offerte par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : [DATE]

PRÉAMBULE :

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre collaboration à une entrevue qui implique de partager votre point de vue concernant les pratiques enseignantes que vous utilisez auprès d'étudiants autochtones. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui

communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiant ou à son directeur de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE :

Plusieurs études canadiennes portant sur la persévérance scolaire des étudiants autochtones ont permis de constater que le corps enseignant avait un impact non négligeable en ce qui a trait à la persévérance scolaire de ce groupe d'étudiant, notamment par les pratiques enseignantes qu'il utilise. Or, il existe une zone grise dans la littérature concernant les pratiques enseignantes utilisées en milieu universitaire, ce qui semble être notamment le cas en contexte autochtone.

L'objectif de cette recherche est donc de comprendre quelles sont les pratiques en matière d'enseignement utilisées par les professeurs et les chargés de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui, selon leurs conceptions et l'application qu'ils en font, favorisent des apprentissages à caractère holistique chez les étudiants universitaires autochtones. En ce sens, cette étude s'intéresse à toute expérience professorale faisant partie d'un programme de premier, deuxième et troisième cycle.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous acceptez de participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 60 à 90 minutes dans laquelle vous serez invité à nous faire part de vos expériences d'enseignement auprès des étudiants autochtones. Pour adapter cette rencontre à vos besoins, vous serez invité à proposer des dates et un lieu qui vous conviennent pour la tenue de cette rencontre.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

Votre participation à cette recherche n'engendrera pas de bénéfice direct. Par contre, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration à long terme des pratiques et des interventions du corps enseignant universitaire afin de favoriser des apprentissages à caractère holistique chez les étudiants autochtones.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

Hormis le temps que vous consacrerez à cette recherche, votre participation ne comporte pas de risques ou d'inconvénients.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :

L'étudiant chercheur et son directeur de recherche seront les seules personnes à avoir accès aux données recueillies lors de l'entrevue. L'étudiant s'engage ici à rédiger un verbatim à partir de l'enregistrement sonore fait lors de l'entrevue semi-dirigée à laquelle vous participerez. L'enregistrement de l'entrevue sera détruit suite à la transcription, soit d'un à deux mois après l'entrevue, et tout renseignement qui pourrait permettre de vous identifier sera codé afin d'assurer la confidentialité. Veuillez noter que les données recueillies seront conservées sur le serveur sécurisé de l'UQAT ainsi que sur l'ordinateur personnel de l'étudiant chercheur qui est protégé par un mot de passe. La transcription de l'entrevue sera conservée jusqu'à 5 ans suivant le dépôt du mémoire de maîtrise et détruites par la suite.

Les données recueillies ne pourront être utilisées pour d'autres projets de recherches sans votre consentement.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :

Aucune indemnité compensatoire ne vous sera accordée pour votre participation à ce projet de recherche.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊT :

Les résultats de cette recherche ne seront pas commercialisés.

Les chercheurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise déposé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Il est également possible que des articles traitant de cette recherche soient publiés dans des revues scientifiques et des revues destinées au grand public. Notez cependant que l'étudiant s'engage à vous tenir informé, par voie électronique, des différentes parutions.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez Gabriel Gingras Lacroix, Oscar Labra ainsi que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :

Votre participation à cette étude est volontaire. Vous avez donc le droit de refuser, en tout temps, de participer à cette recherche, et ce, sans avoir à fournir

d'explications ou d'informations justifiant votre choix. Vous avez aussi le droit de demander à ce que les données déjà recueillies vous concernant soient détruites.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

UQAT

Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche

445, boul. de l'Université, Bureau B-309

Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4

Téléphone : (819) 762-0971 # 2252

cer@uqat.ca

CONSENTEMENT :

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude concernant les pratiques en matière d'enseignement déclarées par les professeurs et les chargés de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui, selon leurs conceptions et l'application qu'ils en font, favorisent des apprentissages à caractère holistique chez les étudiants universitaires autochtones.

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Ce consentement était obtenu par :

Nom de l'étudiant chercheur (lettres moulées)

Signature

Date

QUESTIONS :

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Gabriel Gingras Lacroix (Gabriel.Gingras-Lacroix@UQAT.ca)

Et/ou

Oscar Labra (oscar.labra@uqat.ca) (1 877 870-8728 poste 2335)

Directeur de Recherche

Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers

ANNEXE C

CERTIFICAT D'APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE

Référence : 2017-06 – Gingras-Lacroix, G.



Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Certificat attestant du respect des normes éthiques

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

M. Gabriel Gingras Lacroix

Projet intitulé : « Les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours en contexte de classe incluant des étudiants autochtones universitaires »

Décision :

☒ Accepté

☐ Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

☐ Autre :

Surveillance éthique continue :

Date de dépôt du rapport annuel : 21 juillet 2018

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT : <http://recherche.uqat.ca/>

Membres du comité ayant participé à cette évaluation :

Nom	Poste occupé	Département ou discipline
Pascal Grégoire	Président intérimaire	UER en sciences de l'éducation
Suzy Basile	Représentant autochtone	École d'études autochtones
Roxane Aubé	Membre versé en éthique	

Date : 21 juillet 2017

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Pascal Grégoire', is written over a horizontal line.

Pascal Grégoire, Ph.D., président par intérim du CÉR-UQAT

Pour toute question : cer@uqat.ca

